

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ISSN: 2411-1309
ICV 2014: 54.64

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Збірник наукових праць

Випуск 17

Київ
Педагогічна думка
2016

УДК 371.671.(082)
ББК 74.202я 43
П78

Засновник — Інститут педагогіки Національної академії
педагогічних наук України

ISSN: 2411-1309

ICV 2014: 54.64

Свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія KB №20775-10575 ПР від 13.06.2014 р.

Збірник є науковим фаховим виданням у галузі педагогічних наук
Наказ МОН України №41 від 17.01.2014 р.
(зі змінами від 29.09.14 р., наказ №1081)

Затверджено до друку вченою радою Інституту педагогіки Національної академії
педагогічних наук України
(протокол №9 від 29 вересня 2016 року)

Редакційна колегія:

Топузов О. М., член-кореспондент НАПН України, доктор пед. наук, професор (головний редактор);
Гуржій А. М., дійсний член НАПН України, доктор техн. наук, професор (науковий редактор); Головка М. В.,
канд. пед. наук, с. н. с., доцент (заступник головного редактора); Засєкіна Т. М., канд. пед. наук, с. н. с.
(заступник головного редактора); Мороз П. В., канд. пед. наук, с. н. с. (відповідальний редактор);
Кришмарел В. Ю., канд. філос. наук, с. н. с. (відповідальний секретар); Акірі Іон, доктор фіз.-мат. наук,
конференціар (Республіка Молдова); Бібік Н. М., дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор;
Бурда М. І., дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; Буринська Н. М., доктор пед. наук,
професор; Васьківська Г. О., доктор пед. наук, с. н. с.; Величко Л. П., доктор пед. наук, професор;
Голуб Н. Б., доктор пед. наук, професор; Гриненко Д. В. (перекладач); Дічек Н. П., доктор пед. наук,
професор; Доброскок І. І., член-кореспондент НАПН України, доктор пед. наук, професор;
Імашев Гізатула, доктор пед. наук, професор (Республіка Казахстан); Калініна Л. М., доктор пед. наук,
професор; Кизенко В. І., канд. пед. наук, с. н. с.; Курач Л. І., канд. пед. наук, с. н. с.; Лапінський В. В., канд.
фіз.-мат. наук, доцент; Локшина О. І., доктор пед. наук, професор; Мальований Ю. І., член-кореспондент
НАПН України, канд. пед. наук, с. н. с.; Мелешко В. В., канд. пед. наук, с. н. с.; Надтока О. Ф., канд.
пед. наук, с. н. с.; Підлячий М. І., доктор пед. наук, професор; Пометун О. І., член-кореспондент НАПН
України, доктор пед. наук, професор; Пузіков Д. О., канд. пед. наук., доцент; Редько В. Г., канд. пед. наук,
доцент; Савченко О. Я., дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; Смолінчук Л. С.,
канд. пед. наук, с. н. с.; Цимбалару А. Д., доктор пед. наук, с. н. с.; Ярош Д. Б. (літературний редактор).

Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. —
П78 О. М. Топузов]. — К. : Педагогічна думка, 2016. — Вип. 17. — 552 с.

ISBN 978-966-544-404-5

У збірнику представлено доробок науковців Інституту педагогіки НАПН України, теоретично і практично значущі результати багаторічних експериментальних досліджень аспірантів, докторантів, здобувачів та учителів-методистів. У статтях збірника висвітлено актуальні питання теорії підручникотворення; особливості створення сучасної навчальної та науково-методичної літератури.

Збірник призначено науковцям, авторам підручників і всім зацікавленим у створенні якісної навчальної книги.

УДК 37.018 (075.8)

ББК 74.202.4я73

ISBN 978-966-544-404-5

© Інститут педагогіки НАПН України, 2016
© Педагогічна думка, 2016

Зміст

1.	<i>О. І. Андрійчук. Методичні особливості оцінювання складових історичної компетентності учнів (за результатами анкетування вчителів)</i>	6
2.	<i>О. О. Бабяк. Особливості змісту навчальної програми “Ритміка” для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку</i>	16
3.	<i>Г. Л. Бійчук. Основні етапи створення підручника з української літератури у старшій школі</i>	24
4.	<i>М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова. Теоретико-методичні вимоги до змісту шкільних підручників з математики</i>	32
5.	<i>Д. В. Васильєва. Сучасні підручники з математики в Литовській республіці</i>	40
6.	<i>Г. О. Васьківська. Тести як поліфункційний дидактичний інструментарій у змісті навчальної книги</i>	50
7.	<i>Л. П. Вішнікіна, О. М. Топузов. Підручник географії як універсальний інтегрований засіб формування предметної географічної компетентності учнів</i>	60
8.	<i>В. В. Волошена. Математична освіта як фактор розвитку держави</i>	69
9.	<i>Т. І. Вороненко. Класифікація навчальних проектів</i>	76
10.	<i>М. М. Греб. Лексична і фразеологічна компетентності як провідні детермінанти лінгводидактичної підготовки вчителів початкових класів</i>	91
11.	<i>Г. В. Грибань. Особливості навчально-методичного забезпечення формування знань про дієслово в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення</i>	102
12.	<i>Е. А. Данилавічюте. Психолінгвістика правопису у контексті сучасного підручника для школярів із тяжкими порушеннями мовлення</i>	109
13.	<i>I. P. Dilay, M. P. Dilai. Designing a corpus-informed EFL textbook</i>	123
14.	<i>Д. О. Засєкін. Методологічні поняття розділу “Електродинаміка” в підручнику фізики профільного рівня</i>	131
15.	<i>В. М. Ільяна, О. О. Аркадьєва. Реалізація психолінгвістичного підходу до розробки підручника “Читанка” для школярів з тяжкими порушеннями мовлення</i>	143
16.	<i>Г. М. Калініна. Розвиток управлінського підрозділу в Інституті педагогіки НАПН України в змісті підручника для керівника.</i>	150
17.	<i>Л. М. Калініна, Г. М. Калініна. Управління як загальнонауковий феномен і змістова компонента підручника для керівника освіти</i>	163

18.	<i>Я. П. Кодлюк.</i> Ключові компетентності у змісті підручників для початкової школи	182
19.	<i>Т. М. Костенко.</i> Розробка програми корекції розвитку для дітей з глибокими порушеннями зору: емоційно-вольова сфера	192
20.	<i>О. А. Кривильова.</i> Навчальний посібник як засіб формування професійної компетентності майбутніх викладачів ПТНЗ	200
21.	<i>І. П. Логвінова.</i> Зміст психокорекційної роботи з розвитку особистості молодших школярів із затримкою психічного розвитку у початковій школі	209
22.	<i>В. О. Мартиненко.</i> Робочий зошит з літературного читання як ресурс формування досвіду читацької діяльності молодших школярів	218
23.	<i>Ю. С. Мельник.</i> Система вправ сучасного підручника фізики як засіб формування предметної компетентності	231
24.	<i>Р. V. Мороз.</i> The use of caricatures in the school textbooks of world history (methodology of research-based studying)	241
25.	<i>О. F. Nadтока.</i> Meta-subject role of school geography	258
26.	<i>Т. Г. Назаренко.</i> Країнознавчі поняття в підручниках з географії як засіб формування в учнів предметної компетентності	267
27.	<i>Л. В. Непорожня.</i> Розвиток природничо-наукової компетентності засобами підручника з фізики	279
28.	<i>В. І. Новосьолова.</i> Підручник української мови для 8-го класу як засіб формування комунікативно компетентного учня	287
29.	<i>Yu. P. Oleksin.</i> Methodological foundations of history textbooks	298
30.	<i>С. А. Омельчук.</i> Реалізація сучасних мовознавчих тенденцій у змісті сертифікаційних робіт з української мови і літератури у форматі ЗНО-2016: нормативний аспект	312
31.	<i>О. С. Пасічник.</i> Раціоналізація змісту чинної навчальної програми з англійської мови для основної школи: мовний аспект	329
32.	<i>Т. В. Підгорна.</i> Особливості навчання інформатики в класах з поглибленим вивченням хімії	342
33.	<i>М. І. Піддячий.</i> Концептуальні підходи до розроблення навчально-виховного комплексу допрофесійної підготовки учнів	357
34.	<i>І. В. Победаш.</i> Можливості шкільних підручників історії у формуванні громадянської компетентності учнів (на прикладі підручника О. І. Пометун, Ю. Б. Малієнко “Всесвітня історія”, 7 клас)	367
35.	<i>Т. К. Полонська.</i> Автентичний текст як основний структурний компонент навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів профільної школи (на прикладі навчального посібника “Culture and Art of Great Britain”).	377

36.	<i>О. І. Пометун.</i> Принципи конструювання підручника з історії з позиції системного підходу.	388
37.	<i>З. С. Пригода.</i> Сучасні підходи до методичного забезпечення корекції дизорфографії в учнів з тяжкими порушеннями мовлення.	403
38.	<i>Ю. В. Рібиун.</i> Корекційно-розвивальна спрямованість підручника з образотворчого мистецтва.	412
39.	<i>О. Я. Савченко.</i> Процес підручникотворення з читання (літературного читання) в умовах державного суверенітету України.	419
40.	<i>Т. В. Сак.</i> Психолого-педагогічні умови організації курикулуму інклюзивного навчання.	434
41.	<i>Г. П. Серпутько.</i> Адаптація та підготовка до видання підручників для дітей з глибокими порушеннями зору.	443
42.	<i>Н. Л. Сосницька.</i> Принципи розробки змісту навчальних посібників для підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін.	454
43.	<i>А. М. Старєва.</i> Організаційно-педагогічні умови формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя-суспільствознавця.	466
44.	<i>Л. І. Трофименко.</i> Теоретико-методичні особливості розроблення підручника з української мови для молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення.	475
45.	<i>С. В. Федоренко, М. І. Федоренко.</i> Вимоги до друкованої навчальної літератури для дітей зі зниженим зором.	485
46.	<i>Л. Д. Харламова.</i> Особливості організації самостійної діяльності студентів технікумів (коледжів) у процесі навчання лінійної алгебри та аналітичної геометрії.	493
47.	<i>Т. П. Хорошковська.</i> Проблема формування читацьких умінь і навичок та їх вимірювання в учнів 5–6 класів на уроках української мови.	501
48.	<i>О. В. Чеботарьова.</i> Проектування змісту підручника з трудового навчання для учнів підготовчого класу з розумовою відсталістю.	512
49.	<i>Л. М. Шевчук.</i> Вправи і завдання у підручниках з української мови для формування текстотворчих умінь учнів 3–4 класів.	520
50.	<i>Г. М. Шкарупа.</i> Дизайн навчального посібника як фактор підвищення мотивації студентів до навчання (з досвіду конструювання робочого зошиту з дисципліни “Перспектива і тіні” для студентів коледжу КНУТД).	529
51.	<i>Т. О. Яценко.</i> Підручник української літератури в контексті сучасних освітніх завдань.	544

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ СКЛАДОВИХ ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ АНКЕТУВАННЯ ВЧИТЕЛІВ)

О. І. Андрійчук,

*здобувач Комунального закладу “Житомирський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти”
Житомирської обласної ради, м. Житомир*

У статті, на основі аналізу результатів анкетування вчителів, з'ясовано методичні особливості оцінювання складових історичної компетентності учнів. У процесі дослідження виявлено готовність учителів до оцінювання складових історичної компетентності, з'ясовано, у якому класі та за який період упродовж навчального року доречно оцінювати складові історичної компетентності. Окрім цього, визначено оптимальну кількість завдань тесту, за допомогою якого вчитель може оцінити рівень сформованості складових історичної компетентності на уроці.

Ключові слова: складові історичної компетентності; тест; оцінювання.

Постановка проблеми. Традиційно завдання шкільної освіти визначалися набором знань, умінь та навичок, які має опанувати випускник. Наразі такий підхід виявляється недостатнім, адже суспільству потрібні випускники, які в подальшому зможуть логічно мислити, бути творчими, тобто володіти необхідним об'ємом компетентностей для того, щоб у подальшому мати змогу розв'язувати життєві та професійні проблеми.

Завданнями успішної освіти (за доповіддю Жака Делора “Освіта: прихований скарб”) є:

- навчитися пізнавати;
- навчитися виконувати;
- навчитися жити;
- навчитися жити разом [3].

За результатами онлайн-опитування порталу “Освітня політика”, більшість відвідувачів убачають, що головною метою сучасної шкільної освіти має бути культивування здатної до самореалізації індивідуальності [4].

Для того, щоб країна перебувала на шляху випереджувального розвитку, суспільство повинно отримувати якісну освіту, яка в сучасному світі набуває особливого значення.

Останнім часом відбулась орієнтація шкільних програм і педагогічних технологій на компетентнісний підхід. Водночас засвоєння учнями ключових компетентностей враховується при оцінюванні навчальних досягнень учнів.

У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти зазначено: “Метою освітньої галузі “Суспільствознавство”, що складається з історичного та суспільствознавчого компонентів, є забезпечення розвитку учня як особистості, що керується гуманістичними нормами і цінностями, усвідомлює себе громадянином України та успішно самореалізується в сучасному українському суспільстві” [2].

Відповідно до Державного стандарту освітня галузь має такі завдання:

- забезпечення реалізації можливостей розвитку учня як вільної особистості, здатної за допомогою набутих ключових та галузевих компетентностей ефективно самореалізовуватися в сучасному глобалізованому світі та брати участь у житті демократичної, соціальної, правової держави і громадянського суспільства, вчитися упродовж усього життя;
- розвиток інтелекту дитини, її критичного та творчого мислення, визначення нею власної ідентичності як особистості, громадянина, члена родини, етнічної, релігійної, регіональної та локальної спільноти;
- формування в учнів почуття власної гідності, поваги до прав людини, гуманістичних традицій і загальнолюдських цінностей, здатності формувати власну етичну позицію та дотримуватися правил соціально відповідальної поведінки [6].

Метою навчання історії, як зазначено в Держстандарті, є “формування в учнів ідентичності та почуття особистої гідності в результаті осмислення соціального та морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті історичного процесу” [2].

Посилення ролі особистісного чинника в засвоєнні навчального матеріалу зумовило переосмислення не лише змісту освіти, а й технологій контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів. Контрольно-оцінювальна діяльність учителя наразі трансформується з предметно орієнтованих результатів засвоєння змісту на діяльнісно орієнтовані. Це вимагає опрацювання нових методик оцінювання освітніх результатів, зокрема запровадження тестових технологій в оцінюванні навчальних здібностей учнів, сформованості вміння вчитися.

На сучасному етапі ще недостатньо розроблено механізми оцінювання рівнів сформованості складових предметних компетентностей учнів. З 2012 р. лабораторія оцінювання якості освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України досліджує проблему тестових технологій оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної та старшої школи. Однією з підтем дослідження цієї проблеми є тестові технології оцінювання складових історичної компетентності учнів. Складові історичної компетентності — це освітні компетентності, які формуються на уроках історії, являють собою використання історичної інформації та історичних знань, умінь та навичок у практичній діяльності та в повсякденному житті.

Вивчаючи історію, учень знайомиться з подіями минулого та теперішнього, з життям суспільства в усіх його проявах і зв'язках. Вивчення історії сприяє формуванню історичної свідомості, у якій органічно поєднуються знання, погляди, уявлення про суспільний розвиток. Закріплена в традиціях, обрядах, художніх образах і теоріях історична свідомість дає змогу людству узагальнити історичний досвід. Історія вчить кожну людину, спираючись на загальнолюдські цінності, творчо опрацьовувати і критично переосмислювати багатство світового історичного досвіду та засвоювати його уроки, формувати на цій основі власні переконання, громадянську позицію, здобувати навички та вміння, необхідні для практичної діяльності. Тому проблема технологій оцінювання складових історичної компетентності учнів є досить актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Питання застосування компетентнісного підходу в освіті висвітлено в працях Н. Бібік, І. Зимньої, В. Краєвського, О. Локшиної, О. Овчарук, І. Підласого, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського, С. Шишова та інших. Окремі питання методики формування предметних компетенцій учнів розглядаються у працях К. Баханова, О. Кучер, О. Пометун, А. Старєвої, І. Родигіної, Г. Фреймана, С. Шишова.

Питання змісту та організації шкільної історичної освіти на основі компетентнісного підходу, формування предметно-історичних компетенцій учнів досліджують К. Баханов, А. Булда, Т. Ладиченко, О. Пометун, О. Турянська, О. Удод та інші.

Формулювання цілей статті. Мета статті — за результатами анкетування вчителів розкрити методичні особливості оцінювання складових історичної компетентності; подати узагальнені результати констатувального експерименту з проблеми технологій оцінювання складових історичної компетентності учнів.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження проблеми тестових технологій оцінювання складових історичної компетентності учнів проводився констатувальний експеримент. Його метою було виявити стан розв'язування підтеми дослідження, спираючись на педагогічний досвід.

Завдання констатувального експерименту:

- уточнити складові історичної компетентності учнів;
- виявити технології оцінювання складових історичної компетентності учнів;
- з'ясувати, у якому класі та за який період навчання упродовж навчального року доцільно розпочинати оцінювати складові історичної компетентності учнів;
- виявити, зі скількох завдань має складатися тест для оцінювання складових історичної компетентності учнів;
- з'ясувати, перевірка яких складових історичної компетентності учнів має входити до завдань тесту, та визначити їх відсоток;
- установити рівень готовності вчителя працювати з таким інструментом вимірювання рівня навчальних досягнень учнів, як тест.

Метод дослідження – анкетування вчителів. В анкетуванні взяли участь 77 учителів історії першої та вищої кваліфікаційної категорії Житомирської області. Середній показник стажу – 32 роки.

Аналіз анкети для вчителів

Анкета складалася з десяти запитань. Перше запитання стосувалося складових історичної компетентності учнів.

Відповіді вчителів на це запитання розподілилися таким чином: 92 % вчителів вважають, що до складових історичної компетентності належать лише інформаційна, хронологічна, логічна; 88 % – до складових історичної компетентності зараховують лише інформаційну, хронологічну, просторову; 9 % – вважають складовою історичної компетентності мовленнєву та ще 5 % – комунікативну. Окрім цього, від 1 до 4 % опитуваних до складових історичної компетентності зараховують такі, як об'єктивність, науковість, достовірність, правдивість і культурну та соціальну складову. Лише 65 % учителів чітко називають складові історичної компетентності: інформаційну, просторову, хронологічну, логічну та аксіологічну. Серед опитуваних 2 % називають лише одну чи дві складових історичної компетентності (рис. 1).

Отже, результати анкетування на це запитання засвідчили, що не всі педагогічні працівники орієнтуються, які саме складові історичної компетентності формуються на уроках історії відповідно до програмових вимог та змісту підручника.

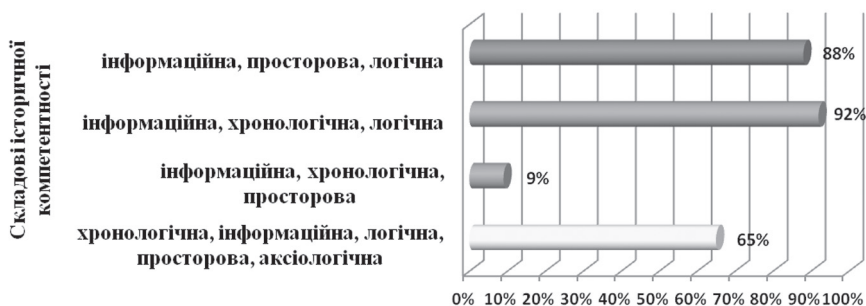


Рис. 1. Відповіді вчителів на запитання про складові історичної компетентності

Друге запитання анкети стосувалося виявлення технологій оцінювання рівня сформованості складових історичної компетентності учнів. Із запропонованих варіантів 99,5 % учителів віддали перевагу тестовим технологіям, за допомогою яких можна оцінювати складові історичної компетентності; 60 % учителів обрали також практичне заняття; 45 % — усне опитування; по 3 % вчителів зазначили, що за допомогою таких технологій, як контрольна робота і підготовка презентацій теж можна оцінити рівень сформованості складових історичної компетентності. Однак усі вчителі надають перевагу тесту як найбільш об'єктивному інструменту вимірювання рівня навчальних досягнень учнів.

Отже, пошук досконалих методів вимірювання рівня сформованості складових історичної компетентності учнів на сучасному етапі набуває надзвичайної актуальності, оскільки об'єктивізація процесу вимірювання, забезпечуючи зворотний зв'язок, дає можливість координувати цей розвиток.

Вивчення відповідей на третє запитання анкети допомогло з'ясувати, з якого класу та за який період упродовж навчального року доцільно здійснювати оцінювання рівня сформованості складових історичної компетентності.

На думку 30 % учителів, розпочинати оцінювати рівень сформованості складових історичної компетентності потрібно з 5-го класу, стільки ж відсотків вважають, що варто розпочинати з 6-го класу. 20 % учителів схилиються до думки, що необхідно оцінювати рівень сформованості складових історичної компетентності з 7-го класу, та 5 % вважають, що з 8-го класу. Решта опитуваних учителів (15 %) вважають, що таке оцінювання необхідно проводити з 9-го по 11-й клас.

Щодо періоду, за який необхідно оцінювати рівень сформованості складових історичної компетентності, то 2 % вчителів вважа-

ють, що оцінювати потрібно в кінці навчального року, ще 3 % — після кожного семестру; 8 % притримуються думки, що таке оцінювання необхідно проводити після вивчення кожного розділу і 87 % вважають, що оцінювати рівень сформованості складових історичної компетентності необхідно після вивчення кожної теми.

Отже, більшість учителів схиляється до думки, що оцінювати рівень сформованості складових історичної компетентності необхідно з 5 чи 6 класу та після вивчення кожної теми.

Аналіз відповідей на четверте запитання виявив, із скількох завдань має складатися тест, мета якого — виміряти рівень сформованості складових історичної компетентності учнів.

На думку 70 % учителів, тест має складатися з 12 завдань; 4 % учителів — з 10 до 25 завдань, стільки ж — з 24 завдань; 2 % вважають, що тест має складатися з 15 завдань, та 1 % учителів — з 6–8 або 30 чи з 36 завдань.

Схильність більшості вчителів до кількості завдань у тесті, що становить 12, має прямий зв'язок із 12-бальною шкалою оцінювання. Адже так легше перевести набрані бали за правильні відповіді в тесті на шкільну оцінку.

За допомогою п'ятого та шостого запитання ми з'ясували, які складові історичної компетентності можна оцінити за допомогою тестових завдань, а які — ні.

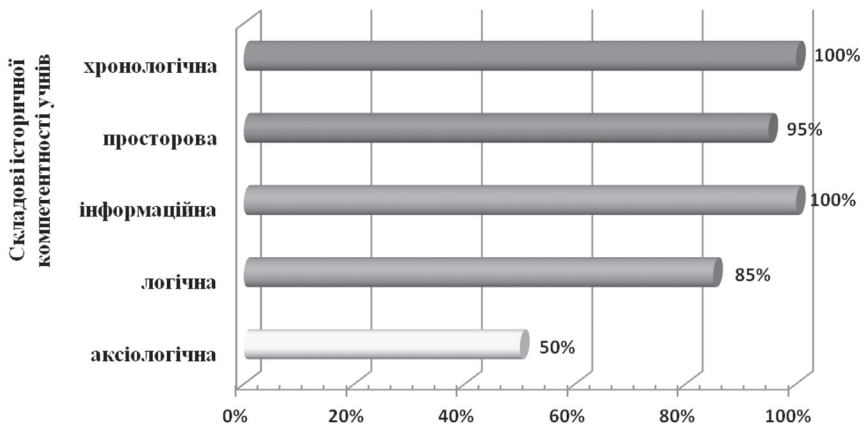


Рис. 6. Відповіді вчителів на запитання про те, які складові історичної компетентності можна виміряти за допомогою тестового завдання

На думку 45 % учителів, за допомогою тестів можна оцінити просторову та хронологічну складові історичної компетентності, ще 30 % опитуваних вважають, що, крім просторової та хроноло-

гічної, за допомогою тесту можна виміряти і логічну складову історичної компетентності. Ще 30 % учителів, крім вищеперерахованих складових історичної компетентності, вважають, що тестом можна виміряти й інформаційну складову. Щодо аксіологічної складової думки розділилися на 50 %.

Наступне запитання анкети допомогло визначити, чи використовують учителі в практиці тест для оцінювання рівня навчальних досягнень учнів. 90 % учителів користуються тестуванням для оцінювання, з них 80 % – систематично, 6 % – періодично та 4 % – дуже рідко. 10 % опитаних не використовують тест як інструмент педагогічного оцінювання.

Аналіз відповідей на восьме запитання засвідчив рівень володіння вчителем інформацією про формати тестових завдань. За період, коли вперше було використано тестові завдання багатовибіркового типу, розроблялося й апробувалося більше 40 різних форматів тестових завдань. Одні з них підтвердили свої діагностичні властивості, інші – ні. Лише 25 % учителів перераховують такі формати тестових завдань: з вибором однієї правильної відповіді, з вибором декількох правильних відповідей, хронологічна послідовність, завдання на відповідність. 25 % опитаних форматами тестових завдань називають формат ЗНО. 50 % учителів узагалі не дали відповідь на це запитання.

Відповідаючи на останнє запитання анкети, необхідно було за шкалою від 1 до 10 оцінити власну готовність створювати за заданою схемою тестові завдання для оцінювання складових історичної компетентності. Відповіді розподілилися таким чином: 1 % учителів оцінили власну готовність створювати за заданою схемою тестові завдання для оцінювання складових історичної компетентності на 1 бал, стільки ж – на 2 бали. 4 % – мають готовність на 5, а 6 % – на 6 балів. 30 % учителів готові працювати з тестом як інструментом вимірювання складових історичної компетентності на 7 і скільки ж на 8 балів. 23 % – на 9 балів та 5 % – на 10.

Висновки. Отже, на основі кількісних та якісних результатів анкетування вчителів можна зробити наступні висновки.

Для того, щоб учитель міг оцінювати складові історичної компетентності учнів за результатами навчання, йому необхідно мати чіткі знання про складові історичної компетентності, які він формує на уроці, відповідно до програми та змісту підручника.

Інструментами, за допомогою яких можна оцінити складові історичної компетентності та яким учителі надають перевагу в роботі, є тести, а також практичні заняття та усне опитування.

Оцінювати складові історичної компетентності необхідно з 5 чи 6-го класу, практично з часу початку вивчення предмета в навчальному закладі та здійснювати таке оцінювання після вивчення кожної теми.

На кількість тестових завдань не повинна впливати зручність переведення набраних балів за правильні відповіді на 12-бальну оцінку. Кількість завдань, з якої формується екзаменаційний тест, розраховується за допомогою статистичних методів для забезпечення достовірності висновків і називається довжиною тесту [1].

За допомогою тестових завдань, на думку учителів, можна оцінити всі складові історичної компетентності. Тест як інструмент педагогічного оцінювання використовує 90 % учителів історії.

Анкетування виявило рівень розуміння учителями особливостей форматів тестових завдань. Відсутність теоретичної та практичної підготовки ускладнює підбір учителями правильного формату тестового завдання для оцінювання конкретної складової історичної компетентності.

Разом з тим 88 % анкетованих учителів вважають, що їх готовність використовувати тести для оцінювання сформованості складових історичної компетентності учнів на достатньому та високому рівнях.

Список використаних джерел

1. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест : навч. посіб. / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-(1).pdf)
3. Образование: сокрытое сокровище (Learning: TheTreasureWithin) : основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века [Электронный ресурс] / [Дж. Делор та ін.]. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
4. Освітня політика (портал громадських експертів) [Електронний ресурс] // Освітня політика. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/>
5. Основи педагогічного оцінювання. Частина І. Теорія : Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / за заг. ред. І. Булах. – К. : Майстер-клас, 2005. – 96 с.
6. Педагогічне оцінювання і тестування: правила, стандарти, відповідність / Я. Я. Болюбаш, І. Є. Булах, М. Р. Мруга, І. В. Філончук. – К. : Майстер-клас, 2007. – 272 с.
7. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2005. – 328 с.

References

1. Bulakh I. Ye., Mruha M. R. Stvoriuiemo yakisnyi test : navch. posib. / I. Ye. Bulakh, M. R. Mruha. – K. : Maister-klas, 2006. – 160 s.
2. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzhstan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzhstan-(1).pdf)
3. Obrazovanie: sokryitoe sokrovische (Learning: TheTreasureWithin) : osnovnyie polozheniya doklada Mejdunarodnoy komissii po obrazovaniyu dlya XXI veka [Elektronnyi resurs] / [Dj. Delor ta in.]. – Rejim dostupu: <http://www.ifap.ru/Library/book201.pdf>
4. Osvitnia polityka (portal hromadskykh ekspertiv) [Elektronnyi resurs] / Osvitnia polityka. – Rezhym dostupu: <http://education-ua.org/ua/>
5. Osnovy pedahohichnoho otsiniuvannia. Chastyna I. Teoriia: Navchalno-metodychni ta informatsiino-dovidkovi materialy dlia pedahohichnykh pratsivnykiv / za zah. red. I. Bulakh. – K. : Maister-klas, 2005. – 96 s.
6. Pedahohichne otsiniuvannia i testuvannia: pravyla, standarty, vidpovidnist: nauk. vyd. / Ya. Ya. Boliubash, I. Ye. Bulakh, M. R. Mruha, I. V. Filonchuk. – K. : Maister-klas, 2007. – 272 s.
7. Pometun O. I. Metodyka navchannia istorii v shkoli / O. I. Pometun, H. O. Freiman. – K. : Geneza, 2005. – 328 s.

Андрійчук О. І.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ СОСТАВЛЯЮЩИХ ИСТОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ АНКЕТИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ)

В статье по результатам анкетирования учителей выяснено методические особенности оценивания составляющих исторической компетентности учащихся. В ходе исследования выявлено готовность учителей к оценке составляющих исторической компетентности, а также то, в каком классе и за какой период в течение учебного года уместно оценивать составляющие исторической компетентности. Кроме этого, определено оптимальное количество заданий теста, с помощью которого учитель может оценить уровень сформированности составляющих исторической компетентности на уроке.

Для того, чтобы учитель мог оценивать составляющие исторической компетентности учащихся по результатам обучения, ему необходимо иметь четкие знания о составляющих исторической компетентности, которые он формирует на уроке в соответствии с программой и содержанием учебника.

С помощью тестовых заданий, по мнению учителей, можно оценить все составляющие исторической компетентности. Тест как инструмент педагогического оценивания используют 90 % учителей истории.

Ключевые слова: составляющие исторической компетентности; тест; оценивание.

Andriychuk O.

METHODOLOGICAL FEATURES OF EVALUATION OF COMPONENTS OF STUDENTS' HISTORICAL COMPETENCE (BASED ON THE RESULTS OF TEACHERS' SURVEY)

Based on the results of a teachers' survey methodological features of evaluation of students' historical competence have been elucidated in the article. The study reveals teachers' willingness to the evaluation of the components of historical competence. It has been clarified in which class and for what period during the school year it is relevant to assess components of historical competence. In addition, the optimal set of testing tasks has been determined by which a teacher can assess the level of formation of components of historical competence in the classroom.

Traditionally, the tasks of school education were determined by a set of knowledge and skills that a school-leaver had to master. Nowadays, this approach is insufficient, society needs graduates who subsequently will be able to think logically, be creative, i.e. possess the necessary competencies in order to be able to solve further life and professional problems.

Strengthening the role of the personal factor in learning led to the rethinking not only of educational contents but of technologies of monitoring and evaluation of students' achievements. Teacher's control and evaluation activity now is being transformed from object-oriented outcomes of mastering the contents into action-oriented ones.

An experiment has been conducted during the study of the problem of testing technologies of the assessment of students' historical competence components. Its goal is to identify the state of solving the subtopic of the study basing on teaching experience.

For the teacher to evaluate the components of historical competence of students based on learning outcomes, it is necessary to have clear knowledge of the components of historical competence, which he/she forms in the classroom according to the program and the contents of the course book.

Due to testing tasks, according to teachers' opinions, it is possible to assess all the components of historical competence. Testing as a tool of pedagogical evaluation is being used by 90 percent of the teachers of history.

Key words: components of historical competence; test; assessment.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ “РИТМІКА” ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

О. О. Бабяк,

науковий співробітник

лабораторії інтенсивної педагогічної корекції,

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,

e-mail: olga-babjak@ukr.net

У статті йдеться про вдосконалення якості навчальних програм як основних носіїв змісту освіти, посилення їх корекційно-розвивальної спрямованості. Виділено та описано змістовий, діяльнісний, корекційно-розвивальний компоненти предмета “Ритміка”. Описано зміст навчального матеріалу корекційно-розвиткової програми. Охарактеризовано корекційно-розвивальний компонент, що охоплює всі змістові лінії предмету “Ритміка”. Окреслено зміст та структурування програми. Висвітлюються освітні та корекційно-розвивальні завдання курсу, дається характеристика його змістових ліній. Надано характеристику змісту програми, яка має чітко визначену структуру. Проаналізовано корекційно-розвивальну складову змісту освіти та очікувані результати корекційно-розвивального впливу на пізнавальну сферу учнів із ЗПР. Детально описані напрями корекційно-розвивальної роботи, яку необхідно здійснювати на матеріалі теми, що вивчається, і яка охоплює процеси пізнавальної діяльності (сприймання, пам’яті, мислення), мовленнєвої діяльності та корекційний розвиток особистості.

Ключові слова: корекційний розвиток; школярі з особливими освітніми потребами; навчальна програма; корекційно-розвивальна спрямованість.

Суспільні та державні вимоги до якості освіти спеціальної школи актуалізують проблему навчально-методичного забезпечення навчального процесу, зокрема вдосконалення якості навчальних програм, як основних носіїв змісту освіти, посилення їхньої корекційно-розвивальної спрямованості.

У спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей із затримкою психічного розвитку обов’язковою складовою корекційно-розвивальних занять є предмет ритміка, основна мета якого спрямована на формування музично-ритмічної діяльності, почуття

ритму, розвитку музичного слуху, пам'яті, мислення, увагу, позитивні якості особистості, тому удосконалення змістового, діяльнісного, корекційно-розвивального компонентів предмета “Ритміка” залишається актуальним і наразі.

Аналізуючи наукові праці Р. Бабушкіної, Г. Волкової, Г. Власової, О. Кислякової, Н. Мікляєвої, варто відзначити те, що на заняттях ритміки робота йде системно, в усіх напрямках: розвивається моторика, мова, почуття ритму, вищі психічні функції, продуктивні види діяльності. Що надає найбільш позитивний момент цій програмі, оскільки перераховані напрями надзвичайно важливі для всебічного розвитку дитини і корекції її порушень.

Сучасні болгарські вчені Л. Бонев, П. Слинчев, С. Банків розглядають ритміку як найбільш загальне визначення застосування різних форм руху, рухової активності та природних моторних функцій людини. Вони зараховують ритміку до групи неспецифічних діючих терапевтичних факторів. У результаті різноманітні форми та засоби рухів змінюють загальну активність людини, підвищують її неспецифічну стійкість, руйнують патологічні динамічні стереотипи.

Саме тому програмове наповнення предмета “Ритміка” розв’язує основні, корекційні, оздоровчі, освітні та виховні завдання.

Основні завдання: формування рухових вмінь та навичок; формування пізнавальної активності; розвиток координації рухів, спритності, сили, витривалості; розвиток відчуття ритму; вміння виконувати ритмічні образи у процесі сприймання та відтворення ритмічних малюнків; формування пізнавальної активності; розвиток емоційної та словесно-логічної пам'яті, довільної уваги, образної уяви, фантазії.

Корекційні та оздоровчі завдання: корекція правильної постави, ходи, грації, рухів; корекція порушень загальної та дрібної моторики; корекційний розвиток моторних функцій і дихання; корекційний розвиток особистості дитини із ЗПР.

Виховні завдання: виховання основних моральних якостей особистості, працелюбності, наполегливості у подоланні перешкод, охайності, вміння працювати самостійно і в колективі, вміння дотримуватися правил під час виконання ігор і вправ.

Матеріал програми розрахований на п'ять років навчання (підготовчий – четвертий клас). Програма структурована у вигляді таблиці, яка складається з п'яти колонок: кількість годин (зазначені для вивчення певної теми, розділу); зміст навчального матеріалу (назва розділу, теми); навчальні досягнення учнів (визначаються знання уміння та навички, які повинні бути сформовані в учнів на основі вивченої теми); спрямованість корекційно-розвивальної

роботи та очікувані результати (напрями корекційно-розвивальної роботи здійснюються під час засвоєння навчального матеріалу кожної теми, формування процесів рухової діяльності (моторики, координаційних здібностей, сприймання, емоційної сфери, уваги, пам'яті, мислення)); музичний матеріал (назва музичного твору та музичний супровід).

У програмі зміст навчального матеріалу розподілено за наступними розділами: теоретичні знання; ритміко-гімнастичні вправи; ритмічні вправи з дитячими інструментами; імпровізація рухів на музичні теми, ігри під музику; народні танці та сучасні танцювальні рухи.

Теоретичні заняття проводяться на початку року у вигляді вступних бесід, де учні ознайомлюються з предметом “Ритміка”, її основними складовими, термінами і поняттями, значенням ритміки для школярів.

Ритміко-гімнастичні вправи використовуються на початку уроку, вони є його організаційним моментом. До початку занять варто організувати дітей, створити бадьорий емоційний настрій і під задалегідь підбрану музику ввести дітей до залу. Як поставити дітей (колонами, лініями, у шаховому порядку) цілком залежить від досвіду керівника та від розміру приміщення, в якому проводиться заняття. Необхідно з перших уроків виховувати у дітей вміння швидко, без метушні знаходити свої місця, перевіряти інтервал, ставати в колону, швидко вирівнювати загальну лінію, правильно приймати вихідне положення. Заняття в кожному класі доцільно починати з марширування. Потім можна переходити до ритмічних вправ, музичних ігор і танців.

До ритміко-гімнастичних вправ належить ходьба, що є природним ритмічним рухом, також до них зараховують біг, підскоки з оплесками в долоні та без них, перенесення предметів, стрибки через палицю, присідання, повороти на пальцях, біг з перешкодами.

У цій роботі доцільно використовувати м'ячі, кулі, прапорці та інші предмети. Також можуть бути використані гімнастичні лави, шведська стінка тощо. Дітей потрібно привчати до організованого та бережливого поводження з приладдям, запобігати втомі під час наростаючого навантаження, а також дисциплінованості під час виконання вправ.

У дітей молодшого шкільного віку недостатньо розвинуті м'язи ніг і спини, вони швидко втомлюються, їм важко довгий час зберігати правильну поставу, підтягнутість. Зайве фізичне навантаження негативно впливає на дисципліну в класі, діти стають неуважними, у них зникає інтерес до занять. Тому ми рекомендуємо урізноманітнювати ритміко-гімнастичні вправи, надавати їм ігровий характер, складні-

ші поєднувати з легшими, намагатися, щоб на уроці була активна, дружня, весела атмосфера.

Для того, щоб дати можливість учням відпочити від фізичного навантаження, у програмі запропоновано ритмічні вправи з дитячими музичними інструментами виконувати після ритміко-гімнастичних вправ. Для цього використовуються такі музичні інструменти, як барабани, бубни, а також будь-які інші інструменти, що звучать: брязкальця, дудки, дзвіночки, ложки, хлопавки, металофони та інше.

Спочатку дітей ознайомлюють з кожним інструментом окремо і його можливостями, навчають користуватися інструментом. Потім діти вчаться спільно починати і закінчувати звучання, передавати динамічні відтінки, чергувати тривалості звучання і пауз, чергувати темп. Ці вправи багаторазово повторюються, їх складність поступово підвищується, навички поводження з інструментом і відчуття ритму поступово розвиваються.

У міру оволодіння інструментами стає можливим їх комбіноване використання, створення ансамблів і оркестрів.

До вправ імпровізуючого характеру та ігор під музику належать вправи, які містять рухи наслідувального характеру чи розкривають зміст музичної п'єси або пісні, а також вільні форми руху, самостійно обрані дітьми з метою передачі власного емоційного сприймання музичного образу.

Уводяться конкретні образи (наприклад, “Ми йдемо до зоопарку”, “Коник скаче галопом”), які викликають у дітей зацікавленість, рухи стають більш виразними.

Підібраний музичний матеріал допомагає створити певний характер образу і знайти правильний ритм, що дає змогу навчити дітей виконувати наслідувальні рухи (наприклад, “дерева під вітерцем”, “політ птахів” тощо), брати участь в іграх (“За роботу лісоруби”, “Вітер колише дерева” тощо), вільно зображувати дії на кшталт “Стрибає зайчик”, “Гра в сніжки” тощо.

Для того, щоб розвивати здатність до сценічної діяльності під музику, спочатку вчитель ділить дітей на групи, знайомить з твором дво-, тричастинної форми чи з твором, який має декілька різнохарактерних тем. Потім з'ясовує з дітьми, як вони зрозуміли характер кожної частини, теми. Після цього кожна група учнів може виконувати під музику різні дії, що розкривають ту чи іншу сценічну ситуацію, наприклад, “Ведмідь і діти”, “Птахи і клітка”. На наступному етапі доцільно розподіляти ролі, що примушує дитину вживатися в той чи інший образ, керувати своєю поведінкою, підкоряти себе правилам гри. Це стосується й інсценування пісень та казок (наприклад, пісні “Курчата та яструб”, казки “Ріпка”, “Рукавичка”).

Під час виконання народних танців та сучасних танцювальних рухів ми пропонуємо використовувати елементи танцю і танцювальні комбінації, які є вступом до вивчення комбінації танців.

Варто зазначити, що надзвичайно важливо роз'яснити дітям особливості характеру і стилю тих танців, які складено на народній хореографічній основі. Багато танцювальних рухів (наприклад, “па” польки, галопу) властиві танцям багатьох народів. Учні повинні знати особливості манери виконання цих рухів у виконуваному танці.

Вивчення танців варто починати тоді, коли учні добре ознайомлюються з усіма елементами розучування танцю, щоб їхню увагу було звернено не тільки на техніку виконання, а й на передачу змісту та виразності.

Усі ці змістові компоненти узгоджується з вимогами до загально-освітньої підготовки учнів, які визначені у третій колонці таблиці. Ці вимоги зорієнтовані на результати навчання, які є об'єктом контролю й оцінювання, а саме: знання основних ритмічних термінів і понять, складові компоненти ритміки, правила поведінки в залі та поведження з ритмічним приладдям, знання групи ритмічних вправ, назви нових елементів танцю та танцювальних кроків, техніки виконання відповідних вправ і рухових дій, інсценізування пісні, відтворення ритму на дитячих шумових інструментах; вміння виконувати будь-які гімнастичні вправи з предметами і без них під музику різного характеру, темпу; відображення зміною руху будь-яких змін в характері, темпі, темпоритмі, регістрі звучання музики; передавання на різноманітних дитячих шумових інструментах ритмічний малюнок знайомих доступних виконанню пісень; інсценізація дитячих пісень, зображення персонажів в казках під музику; виконання різних композицій рухів із вивчених танців.

Спрямованість корекційно-розвивальної роботи полягає у формуванні загальних уявлень про заняття з ритміки, зосередженості та організованості, почуття відповідальності; розвитку просторової пам'яті, довільної та мимовільної уваги, фонематичного слуху, корекції основних рухів, координаційних здібностей, рухової ритмічності; розвитку корегування дихання під час рухів, контролю за дотриманням правильної постави у процесі руху; вихованні в учнів організованості та зосередженості, точного виконання інструкцій учителя; розвитку плавності рухів, укріпленню м'язів рук і ніг; розвитку загальної та дрібної моторики, емоційно-вольової сфери, танцювальних здібностей, а також творчої активності та фантазії.

На заняттях ритміки і танцю вивчають ті елементи музичної діяльності, які найбільш природно та логічно виявляють в рухах.

Для того, щоб виховати у дітей здібності до емоційного і цілісного сприймання музики, необхідно ознайомити їх із засобами музичної виразності та навчити рухатися в характері й темпі музики; точно починати та закінчувати рухи разом з музикою; передавати рухами динамічні відтінки музики; виконувати нескладні ритмічні малюнки, розрізняти і виконувати в рухах нескладні музичні тривалості, знати музичний розмір.

У програмі запропоновано музичний матеріал, який є художньо забарвленим, доступним для дитячого розуміння та сприймання. У кожному музичному прикладі яскраво виявлений зміст музичного тексту, ознайомлення з яким входить у даний урок.

До початку проведення ритмічних вправ учитель пропонує дітям прослухати музику, зосереджує їхню увагу не тільки на загальній виразності твору, а й на тих елементах ритму, які мають бути засвоєні на цьому занятті; звернути увагу на енергійний характер маршу, на м'яке плавне звучання вальсу, на поступове наростання або послаблення звучання.

На уроці з ритміки необхідно враховувати стан фізичного розвитку дітей і згідно з ним чергувати навантаження та відпочинок, напруження і розслаблення. Поступово учні фізично й емоційно звикають до збільшення напруження, мобілізують себе на тривалу мобільну діяльність, що сприятливо позначається на інших уроках.

Доцільно заохочувати найменші успіхи учнів, допомагати їм долати індивідуальні труднощі, терпляче, обережно ставитися до дітей. Неприпустима оцінка невдалим і помилковим рухів учнів, різкий чи підвищений тон звертання до дітей, зосередження уваги колективу на окремих учнях в разі їх невдач. Діти повинні відчувати радість від наданої їм можливості показати себе в русі, передати рухом свої відчуття, переживання, своє розуміння музичного образу.

Ритміка є необхідною для всебічного розвитку дитини, оскільки має великий вплив на її розумовий, фізичний і психічний розвиток. Аналіз методик з проведення ритмічних занять свідчить про те, що методичний аспект використання ритміки в системі спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із ЗПР розроблено недостатньо. Це свідчить про необхідність подальшого вивчення та розвитку зазначеного напрямку, адже ритміка має велике значення у розвитку дитини і є одним з провідних засобів подолання порушень психологічної, рухової та музично-ритмічної сфер. Окрім того, проведене нами дослідження свідчить про те, що саме розвиток цих сфер у дітей із ЗПР має свої особливості та потребує додаткової корекційно-розвиваючої роботи.

Література

1. Бондаренко Л. Ритміка і танець в 1–3 кл. / Л. Бондаренко. – К. : Музична Україна, 1989. – 200 с.
2. Круцевич Т. Теорія і методика фізичного виховання / Т. Круцевич. – К., 2003. – 186 с.
3. Руднева С. Музыкальное движение / С. Руднева, Е. Фиш. – М. : Просвещение, 1972. – 243 с.
4. Сосіна В. Ритмічна гімнастика / В. Сосіна, Е. Фабкан. – К. : Радянська школа, 1990. – 264 с.

References

1. Bondarenko L. Rytmika i tanets v 1–3 kl. / L. Bondarenko. – K. : Muzychna Ukraina, 1989. – 200 s.
2. Krutsevych T. Teoriia i metodyka fizychnogo vyhovannia / T. Krutsevych. – K., 2003. – 186 s.
3. Rudneva S. Muzykalnoe dvizhenie / S. Rudneva, E. Fish. – M. : Prosveshchie, 1976. – 243 s.
4. Sosina V. Rytmichna gimnastyka / V. Sosina, E. Fabkan. – K. : Radianska shkola, 1990. – 264 s.

Бабяк О. О.

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ “РИТМИКА” ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье речь идет о совершенствовании качества учебных программ как основных носителей содержания образования, усиление их коррекционно-развивающей направленности. Выделены и описаны содержательный, деятельностный, коррекционно-развивающий компоненты предмета “Ритмика”. Описаны содержание учебного материала коррекционно-развивающей программы. Охарактеризован коррекционно-развивающий компонент, который охватывает все содержательные линии предмета “Ритмика”. Определены содержание и структурирование программы. Излагаются образовательные и коррекционно-развивающие задачи курса, дается характеристика его содержательных линий. Проанализировано коррекционно-развивающую составляющую содержания образования и ожидаемые результаты коррекционно-развивающего воздействия на познавательную сферу учащихся с ЗПР.

Ключевые слова: коррекционное развитие; школьники с особыми образовательными потребностями; учебная программа; коррекционно-развивающая направленность.

Babyak O.

PECULIARITIES OF CONTENT OF CORREKTIONAL AND DEVELOPMENT PROGRAM “RHYTHMIC” OF SPECIAL SCHOOLS FOR CHIDRTN WITH MENTAL RETARDATION

The article deals with the improving of educational programs quality as the main educational content carriers and enhancing their correctional and developing orientation. We highlighted and described contents, activity, correctional and developmental components of the subject “Rhythmic”. We described the content of educational material correctional and developmental programs (according to the requirements of the State educational standard), which is aimed at providing for each student the necessary level of knowledge and skills. We characterized correction and developing component, covering all contents of the subject “Rhythmic”. It is aimed at the formation processes of musical-rhythmic, cognitive activity, speech, proper activities, corrective development of the child personality with mental retardation, in particular the emotional and volitional activity. The content and structure of the program are determined. We examined the educational and developmental tasks of the course and described their semantic lines. The characteristic of the program content that has a clearly defined structure is described. We analyzed correctional and developmental component of educational content and showed the expected results of correctional and developmental influence on cognitive area of children with mental retardation. We described in detail the trends of correctional and developmental work, which to be carried out on the material. This work covers processes of cognitive functions (perception, memory and thinking), language activities and correctional personal development.

Key words: correctional development; children with special educational needs; curriculum; correctional and developmental orientation.

ОСНОВНІ ЕТАПИ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Г. Л. Бійчук,

*кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: halyna.bijchuk@gmail.com*

У статті розглядаються основні етапи створення підручника з української літератури в старшій школі, що визначають чітку систему вимог у його розробці проекту навчальної концепції, структуруванні змісту та написанні основних розділів підручника та експериментального його випробування. Визначено вимоги, згідно з якими автор навчальної книги (підручника) має керуватися відповідними положеннями нормативної педагогіки й педагогічної психології, методики (зокрема теорії шкільного підручника), сучасного літературознавства, знати чинні програми з предмета для всіх класів, а також враховувати вікові особливості учнів, психорозумові, пізнавальні можливості, рівень загального розвитку учнів, для яких створюється підручник. Доведено, що ефективність і якість засвоєння учнями знань значною мірою залежать від змістового наповнення, логічності та послідовності побудови, різноманітності й оригінальності контролю одержаних знань, системи завдань і запитань. Відповідно до мети, завдань та рівня підготовки учнів, підручник повинен визначати обсяг і систему, які необхідно вивчити.

Зміст підручника має забезпечувати зв'язок з життям, бути спрямованим на формування особистості школяра, розвиток його здібностей та обдарувань. Підручник повинен бути цікавим для учнів, написаний мовою, що відповідає можливостям його засвоєння учнями певної вікової категорії на належному рівні та за встановлений час, інтерпретувати навчальний зміст у доступній їм формі, містити систему завдань, об'єктивно посилює для учнів і відповідати їх рівню розвитку, попередній загальноосвітній підготовці, не допускати при цьому примітивного спрощення та наукової вульгаризації змісту.

Рівень доступності підручника повинен бути таким, щоб учень міг успішно використовувати його для самостійного вивчення навчального матеріалу; використання додаткових засобів навчання: аудіовізуальних матеріалів, компакт-дисків, наочних посібників, карт тощо.

Ключові слова: аналіз; принципи; функції; концепція; проект; структура змісту; стиль підручника; науково-методичний апарат; етапи впровадження; експеримент; оцінка й експертиза підручника; апробація.

Постановка проблеми. Розробка шкільного підручника — це циклічний процес. Підручник — це книга, що містить основи наукових

знань з певної навчальної дисципліни відповідно до встановлених програмою і вимог дидактики. Водночас підручник належить до джерел навчальної інформації та надає учням можливість відтворити у пам'яті, засвоїти і поглибити свої здобутті знання в новій навчальній ситуації. Його ефективність і якість засвоєння учнями знань значною мірою залежать від змістового наповнення, логічності та послідовності побудови, різноманітності й оригінальності системи завдань і запитань.

Відповідно до мети і завдань навчання та рівня підготовки учнів, підручник остаточно визначає обсяг і систему, які необхідно вивчити.

Підручник повинен містити систематизований виклад навчального матеріалу.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз педагогічної літератури, підручник сприяє формуванню уміння використовувати самостійну пізнавальну інформацію; вироблення навичок самоконтролю; формуванню світогляду учнів; керуванням їхньою пізнавальною діяльністю, а також є читацьким путівником, помічником у викладанні предмета. Науковці-методисти Н. Бібік, О. Локшина, О. Пометун, О. Савченко, Н. Голуб, А. Фасоля та ін. стверджують, що одним зі шляхів, які можуть комплексно реалізувати досягнення названих цілей – підготувати особистість до активної та плідної життєдіяльності в XXI суспільстві – є організація навчання і самонавчання учнів на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів. Власне, ці принципи у навчанні забезпечують розвиток особистості, формують її аналітичне мислення, уміння самостійно приймати рішення та готовність діяти у складних професійних і соціальних умовах.

О. Савченко визначає такі категорії ключових компетентностей:

- *автономна діяльність* – здатність захищати та піклуватися про права, потреби, відповідальність за інших; здатність виконувати та складати плани, особисті проекти; здатність діяти в широкому контексті;
- *інтерактивне використання засобів* – здатність інтерактивно використовувати мову, символіку, тексти; здатність використовувати знання та цифрову (інформаційну) грамотність; здатність застосовувати нові інтерактивні технології;
- *вміння функціонувати в соціально різноманітних групах* – здатність успішно взаємодіяти з іншими; здатність співпрацювати; здатність вирішувати конфлікти [2, с. 6].

Водночас сукупність компетентностей має чітко бути відображено у Державних стандартах, навчальних програмах, підручниках і державних вимогах до навчальних досягнень учнів. Власне, це надає

чітку установку учителям про те, що має бути результатом вивчення того чи іншого матеріалу. Ключові компетентності (міжпредметні, універсальні) — це *знання* (“Я знаю, що ...”); *вміння* (“Я вмію це зробити ...”); *навички, досвід, ставлення, особисті якості, діяльність* (“Я вмію це робити ...”, “Я роблю ...”); *творчість* (“Я створюю ...”, “Я придумаю ...”); *емоційно-ціннісна сфера* (“Я прагну ...”, “Я хочу ...”). Вищезазначене, за висловлюванням О. Савченко, потрібно формувати за допомогою спеціально підготовленого змісту, технологій і розвивально збагаченого середовища, яке має такі ознаки: відкритість, цілісність, емоційна комфортність, суб’єктність навчальної взаємодії [2, с. 6].

Розглянемо сутність ключових компетентностей на прикладі оволодіння учнями вміннями вчитися — *це здатність виявляти послідовність і наполегливість у навчанні, вміння організовувати власне навчання як індивідуально, так і в групах, управляючи часом та інформацією*. Ця компетенція передбачає здобуття, обробку і засвоєння нових знань, умінь та навичок, а також пошук і використання інформації. Уміння вчитися передбачає, що ті, хто вчиться, спираються на попередні знання та життєвий досвід, маючи на меті застосування знань, умінь та навичок у різних контекстах — удома, на роботі, у процесі навчання та професійної підготовки. Мотивація і впевненість є визначальними характеристиками компетентності особистості, а уміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості [2].

Сучасна ситуація розвитку освіти вимагає переосмислення мети, змісту і структури учіння як інструменту особистісно зорієнтованого навчання в умовах переходу до суспільства знань, що передбачає значно більшу увагу до результативної складової. Водночас ми розуміємо *ключову компетентність “уміння вчитися” як складне інтегроване утворення, сутність і структура якого зумовлені метою його формування в контексті ідей компетентнісної освіти*.

Ідеї компетентнісного підходу й особистісно зорієнтованого навчання повинні бути основними у педагогічній концепції сучасного підручника з української літератури і, за визначенням О. Бандури, сформульовані таким чином, щоб “підручник міг успішно виконати поставлені перед ним освітньо-виховні завдання, він має містити весь навчальний матеріал (художній і логічний), що його повинні засвоїти учні, і систему посильних для них запитань та завдань для колективної чи індивідуальної роботи над художніми творами й науково-популярними працями. Тобто підручник має бути не тільки джерелом знань, а й робочою книгою, яка вчить школярів самостійно осмислювати й міцно запам’ятовувати викладений матеріал і здобувати нові відомості самостійно, мобілізує і спрямовує їхні розумові

зусилля у потрібне русло. Автор навчальної книги (підручника) має керуватися відповідними положеннями нормативної педагогіки й педагогічної психології, методики (зокрема теорії шкільного підручника), сучасного літературознавства, знати чинні програми з літератури для всіх класів, а також враховувати вікові особливості учнів, психорозумові, пізнавальні можливості, рівень загального розвитку учнів, для яких пишеться підручник” [1, с. 12].

Формування цілей статті і постановка завдань. Основною метою статті є доцільність застосування основних етапів і педагогічно-психологічних вимог у створенні шкільного підручника з української літератури в старшій школі на засадах компетентнісного й особистісно орієнтованого підходів.

Виклад основного матеріалу. Усі підручники мають забезпечувати єдину, за словами методиста О. Бандури чітку систему роботи з питань, які в своїй сукупності становлять процес вивчення літератури в загальноосвітній середній школі: 1) засвоєння учнями найважливіших фактів з життя письменників, твори яких вивчаються текстуально; 2) виклад найхарактерніших особливостей літературного процесу, висвітлювального періоду (зокрема в старших класах); 3) аналітико-синтетична робота над текстом художнього твору; 4) формування в учнів доступних знань шкільного аналізу; 5) розвиток логічного та художнього мислення; 6) збагачення усного мовлення; 7) система письмових робіт; 8) засвоєння учнями найпростіших і найнеобхідніших відомостей з теорії виразного читання, і вироблення на їх основі найважливіших умінь і навичок; 9) виклад елементів теорії літератури, формування в учнів системи цих знань і вмінь користуватися ними у своїй мовній практиці; 10) усвідомлення учнями доступних старшокласникам основних закономірностей і перипетій розвитку літератури як словесного мистецтва; 11) зв'язок літератури з життям; 12) зв'язки викладання літератури з сучасністю; 13) внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки; 14) формування в учнів самостійно здобувати знання; 15) система домашніх завдань; 16) позакласна й позашкільна робота [1, с. 13].

Процес створення підручника проходить декілька етапів. Перший етап — це **аналіз запиту**, для його проведення потрібно дібрати інформацію про цілі та зміст навчальних програм і підручників, навчальних книг (усіх попередніх, виданих для певного класу), ознайомлення з призначеними для попередніх і наступних класів, а також з інших предметів гуманітарного циклу; про труднощі, які виникають під час практичної роботи в класі, видання, яким вже користувалися школярі, погляди вчителів на підручники, про подібні підручники в інших країнах. Наступний етап — це **визначення проекту**

(створення задуму автора, основні завдання, методологія, тип підручника, строк, підписання контракту з видавцем). Третій етап — це написання чи **створення навчальної концепції** (за визначенням французького дослідника і незалежного експерта з питань творення підручників Франсуа-Марі Жерар К. Роєж'єра). Авторам потрібно на ранньому етапі визначитися щодо своєї концепції навчання: лекційний метод, репродуктивний, пошуковий, дослідницький тощо. Важливим у створенні підручника є четвертий етап — це **структурування змісту** (йдеться не лише про попереднє виділення складових змісту (структури) на основі інформації, здобутої під час аналізу запиту, а також ідеї автора, щодо запиту). Авторам у створенні підручників потрібно дотримуватися певного алгоритму у структуризації змісту підручника (навчальні теми, специфічні цілі, інтегративні цілі, основні рубрики, вибір ілюстрацій, запитання і завдання для самоконтролю й оцінювання знань учнів з вивчення конкретної теми, розділу тощо).

Зміст підручника має забезпечити зв'язок з життям, бути спрямованим на формування особистості школяра, розвиток його здібностей та обдарувань. Підручник повинен бути цікавим для учнів, написаний мовою, що відповідає можливостям його засвоєння учнями певної вікової категорії на належному рівні і за встановлений час, інтерпретувати навчальний зміст у доступній їм формі, містити систему завдань, об'єктивно посилює для учнів, і відповідати їх рівню розвитку, попередній загальноосвітній підготовці, не допускати при цьому примітивного спрощення та наукової вульгаризації змісту. Рівень доступності підручника повинен бути таким, щоб учень міг успішно використовувати його для самостійного вивчення навчального матеріалу; при цьому можливе використання додаткових засобів навчання: аудіовізуальних матеріалів, компакт-дисків, наочних посібників, карт тощо.

У змісті підручника доцільно виділити такі структурні елементи, як вступ, навчальні розділи, узагальнюючі тексти, наочні схеми, таблиці, завдання на систематизацію та самооцінювання навчальних досягнень учнів. Він повинен мати додатки: словник, тлумачний словник, технічних термінів, довідкові таблиці даних, список сучасної додаткової літератури, алфавітний покажчик. Доцільно, щоб кожен розділ підручника відповідав одній навчальній темі. Якщо розділ містить декілька навчальних тем, то це має бути відображено в його назві. Окрім того, у підручнику мають бути попередні структурні складники (що потрібно вивчити, зв'язок з попереднім матеріалом тощо) та завершальні структурні складники (підсумок, узагальнювальна таблиця або схема, інтегруюча ситуація тощо). Водночас бажано у межах одного розділу чергувати види діяльнос-

ного підходу (практичні роботи, спостереження, вправи, запитання тощо). Відображенні види діяльності мають сприяти набуттю навичок і вмінь (пізнавальних, практичних, життєвих). **Робота над змістом** дає змогу, з одного боку, визначити, до якого рівня можна ускладнювати обсяг знань, який учні повинні засвоїти (рівень вимог, ступінь абстрагування, використання символів ...), зв'язок тем між собою, щоб зберегти логічний розвиток підручника і врахувати рівень знань учнів та викладачів, для яких він призначений. Ще один важливий етап — це написання одного розділу підручника та його випробування. Йдеться про підготовку “піддослідного” розділу (або частини), що повною мірою відобразить всю “інфраструктуру”, яку автор хотів би ввести до підручника: наявність або відсутність підсумків; використання піктограм: співвідношення між обсягом інформативного тексту, вправ та пошукових завдань тощо. Щодо випробування одного розділу, то цей етап може відбуватися одночасно з перевіркою відповідності структури стилю, є важливим, адже саме він визначає весь написаний підручник. На цій стадії можна дати об'єктивні відповіді на такі запитання:

- Чи відповідає підручник очікуванням?
- Чи доступні інновації в підручнику розумінню читачів?
- Чи додержано рівноваги між обсягом нових знань і набуття умінь?
- Чи оптимальною є обрана структура змісту (текст, самостійні завдання, теми, проекти)?
- Чи відповідають методичні вказівки умовам роботи в класі?
- Чи не занадто складним для розуміння є зміст підручника?

Після того бажано провести **експертизу**, врахувавши всі зауваження учителів про труднощі та недоліки новоствореного підручника, і приймається рішення провести широкий **експеримент** упродовж досить тривалого строку (щонайменше три місяці). Потреба в такому експерименті виникає тоді, коли є певні ризики: новий педагогічний підхід (наприклад, компетентнісний, особистісно-зорієнтований та діяльнісно-комунікативний), нові автори, нова серія підручників із зміною програми. Однак, щоб результати експерименту мали наукову цінність, його потрібно експериментувати в звичайних, експериментальних класах і контрольних, як у міських, так і сільських школах. Водночас для гарантії максимальної об'єктивності краще, щоб експеримент проводився не авторами. Тоді можна пересвідчитися, чи відповідає підручник певним вимогам, а відтак, якщо потрібно, можна внести необхідні правки:

- Чи відповідає рівень навчального матеріалу та вправ віковим особливостям учнів?

- Чи зрозуміло викладені ілюстрації?
- Чи пов'язані запропоновані завдання та вправи із засвоюванням матеріалом, а також наскільки здійснені?
- Чи виявляють учні й учителі зацікавленість у роботі з підручником?

Висновок. Отже, можна виділити три великі фази в роботі над шкільним підручником:

фаза **оформлення** проекту, яка починається з аналізу запиту і завершується написанням першого розділу, що підлягає оцінюванню та експериментальному випробуванню підручника;

фаза **написання**, упродовж якої весь рукопис (текст та ілюстрації) набуває форми, оцінюється, випробовується і остаточно затверджується;

фаза виробнича, переважно технічна, кінцевим продуктом якої є готовий підручник. Можна стверджувати, що в середині цих трьох фаз чергуються різні етапи – не в лінійній послідовності, а в прямозворотному русі між роботою над підручником і оцінкою зробленого.

Література

1. Бандура О. М. Шкільний підручник з української літератури вивчення / О. М. Бандура. – К. : Пед. думка, 2001. – С. 12–13.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за ред. О. В. Овчарук. – К. : КІС. – 2004. – 111 с.
3. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 9–8. – С. 4–8.

References

1. Bandura O. M. Shkilnyi pidruchnyk z ukrainskoi literatury vyvchennia / O. M. Bandura. – K. : Ped. dumka, 2001. – S. 12–13.
2. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektivy / za red. O. V. Ovcharuk. – K. : KIS. – 2004. – 111 s.
3. Savchenko O. Ya. Kliuchovi kompetentnosti – innovatsiinyi rezultat shkilnoi osvity / O. Ya. Savchenko // Ridna shkola. – 2011. – N 9–8. – S. 4–8.

Бийчук Г. Л.

ГЛАВНИЕ ЭТАПЫ СОЗДАНИЯ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА С УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются главные этапы создания школьного учебника с украинской литературы в старшей школе, которые определяют четкую систему подходов, принципов и методов при построении его научной концепции, структуры, содержания учебного материала, главных разделов учебника и экспериментального апробирования. Исследовано, какими тре-

бованиями должен обладать автор учебника, чтобы при его создании он отвечал нормативам педагогики и педагогической психологии, современному литературоведению, основным вековыми особенностями учеников в старшей школе на компетентностном и личностно ориентированном образовании изучения предмета литературы.

Ключевые слова: анализ; принципы; содержание научного материала; этапы; проект; концепция; программа; научно-методический аппарат; экспериментальный раздел учебника; апробация; компетентность; личностно ориентированное обучение.

Biychuk H.

PRINCIPAL STAGES OF UKRAINIAN LITERATURE TEXTBOOK CONSTRUCTION FOR HIGH SCHOOL

The article considers the basic stages of Ukrainian literature textbook construction for high school, defining clear system of requirements in its training concept development, content structuring, writing of textbook main sections and their experimental testing.

The requirements, which the author of textbooks (textbook) must to be guided by the relevant provisions of the regulatory pedagogy and educational psychology, methodology (including the theory of school textbook), of modern literature education, to know the current programs in the subject for all forms, and taking into account the age characteristics of students, mental, cognitive abilities, the general level of students development, whom the textbook was written for. It was proved that the efficiency and quality of students knowledge mastering is largely dependent on the semantic content, logic and sequence of construction, the variety and originality of the obtained knowledge control, system of tasks, problems and questions. According to the purpose and objectives and training students level textbook should determine the amount and the system, which shall be explored.

The content of the manual has to provide the link with life, to be aimed at the formation of students personality, developing his skills and talents. Handbook should be interesting for students and written with language that corresponds to the assimilation capabilities of certain age students at the appropriate level and in the time, to interpret educational content in an accessible form, to contain tasks system which are objectively feasible for students and match their level of development, pre-secondary school preparation, to avoid primitive simplification and vulgarisation of scientific content. Accessibility level of textbook should be successfully used by students in self-education using its training material; the use of additional teaching facilities, audiovisual materials, CDs, visual aids, maps and more.

Key words: analysis; principles; function; concept; design; content structure; style textbook; scientific-methodical facilities; implementation stages; experimentation; textbook evaluation and examination.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З МАТЕМАТИКИ

М. І. Бурда,

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу
математичної та інформатичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: mibur@mail.ru*

Н. А. Тарасенкова,

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
математики та методики навчання математики, Черкаський
національний університет ім. Б. Хмельницького,
e-mail: ntaras7@ukr.net*

У статті пропонуються загальні теоретичні та методичні вимоги до відбору навчальних текстів, системи задач і методичного апарату підручників з математики. Обґрунтовується, що дотримання наведених вимог і шляхів їх реалізації забезпечуватиме науковість, доступність, практико-орієнтовану спрямованість, цілісність змісту підручників і покращуватиме вироблення математичних та ключових компетентностей учнів.

Ключові слова: зміст; підручник; математика; вимоги.

Постановка проблеми. Відбір змісту підручників з математики набув особливого значення у зв'язку з висунутим новим соціальним замовленням на цілі та завдання шкільної освіти. Лейтмотивом освіти стають: пріоритет соціально-мотиваційних факторів і загальнолюдських цінностей, переорієнтація освіти на особистість, спрямованість навчання на найповнішу реалізацію здібностей, інтелектуального, духовного і творчого потенціалу молоді людини, на вироблення стійких механізмів самонавчання, самовиховання та саморозвитку. Особливого значення нині набуває проблема цілісності змісту: відображення компонентів науки в підручниках і психолого-дидактичне обґрунтування цього відображення, спільні наукові підходи до трактування понятійного апарату та забезпечення наступності змісту на різних ступенях навчання. Гострота цієї проблеми зумовлюється насамперед переходом шкіл на новий термін навчання. Без цілісного уявлення про зміст навчання на всіх ступенях школи може бути порушена його наступність. Цього можна уникнути, якщо розробити загальні теоретичні та методичні вимоги до відбору навчальних тек-

стів, системи задач і методичного апарату підручників з математики. Такі вимоги також будуть корисними під час розроблення державних освітніх стандартів і навчальних програм.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми змісту шкільної математики і відображення його в підручниках досліджували відомі вчені, методисти і вчителі (Г. В. Апостолова, В. Г. Бевз, О. І. Глобін, Ю. І. Мальований, Є. П. Нелін, Н. А. Тарасенкова, В. О. Швець, М. С. Якір та ін.). Особливості навчальної діяльності учнів, зокрема з математики, розглядалися в роботах Я. І. Грудьонова, В. В. Давидова, Г. С. Костюка, О. І. Матяш, О. І. Скафи, О. С. Чашечникової та інших. Розробленню методів і засобів навчання математики присвячені дослідження І. М. Богатирьової, О. П. Вашуленко, Г. М. Гливи, О. М. Коломієць, З. О. Сердюк, Ю. Л. Смержевського та інших.

Виклад основного матеріалу. Гуманістичні цінності освіти зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на компетентнісну, особистісно орієнтовану. *Особистісно орієнтований підхід* в освіті розуміється як забезпечення особистісної взаємодії у процесі навчання, умов для особистісного розвитку, розкриття здібностей, розуміння себе, становлення суб'єктності учня. Це передбачає звертання до суб'єктних проявів особистості та розуміння її внутрішнього світу. Центральним завданням особистісно орієнтованого навчання виступає *формування позитивної Я-концепції* особистості учня як системи усвідомлених і неусвідомлених уявлень про себе, на основі якої він будує свою поведінку. У зв'язку з цим особливого значення набуває створення ситуацій успіху — суб'єктивних психічних станів задоволення учнів наслідками фізичної, інтелектуальної або моральної напруги. Успіх, який переживає учень неодноразово, активізує приховані можливості особистості, перетворення та реалізацію духовних сил. І цьому якнайбільше мають сприяти підручники як головні засоби навчання.

Суб'єктність особистості, індивідуальність учнів проявляється у вибірковості пізнання світу — змісту, виду й форми його подання, стійкості цієї вибірковості, способів опанування навчальним матеріалом, емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів пізнання. В особистісно орієнтованому навчанні зміст, методи і прийоми, засоби та організаційні форми мають спрямовуватися на розкриття та використання суб'єктного досвіду кожного учня, допомогу в становленні особистісно значущих способів пізнання шляхом організації навчально-пізнавальної діяльності. В освітньому процесі опанування учнем суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, повинно відбуватися не за рахунок витіснення його індивідуального досвіду, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того,

що накопичено учнем у його власній життєдіяльності. На цих засадах у підручниках мають розроблятися навчальні тексти та інші компоненти апарату організації засвоєння.

У процесі засвоєння і застосування математичних знань, навичок і вмінь закладаються об'єктивні передумови для *збагачення не лише суто математичного, а й загальнокультурного потенціалу школярів*, створюються широкі можливості для формування та розвитку мислення, пам'яті, уявлень та уяви учнів, їх наукового світогляду, алгоритмічної, інформаційної та візуальної культури, вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між окремими фактами, обґрунтовувати твердження, математизувати реальні ситуації. За рахунок дидактично вираженої організації навчання математики видається можливим істотно впливати на інтелектуальний розвиток учнів, формувати позитивні риси особистості, розвивати розумову активність, пізнавальну самостійність, саморегуляцію, творчість у навчальній діяльності. Тому зміст підручників реалізує особистісно орієнтовану модель навчання і центрується на особистості учня – навчання, орієнтоване як на власне математичну освіту, так і на освіту за допомогою математики, на вироблення якостей мислення, необхідних для адаптації та повноцінного функціонування людини в сучасному суспільстві, на засвоєння математичного апарату як засобу постановки і розв'язання проблем реальної дійсності.

Зазначимо, що необхідно враховувати у процесі відбору змісту особливості організації сприймання й опрацювання даних вербального та невербального характеру учнями, а саме: при дії когнітивних подразників спостерігається нестійкість і велика рухливість активізаційних процесів; характерними є широке одночасне залучення різних зон кори головного мозку на всіх етапах сприйняття й опрацювання даних (сенсорного аналізу, інформаційного синтезу, категоризації стимулу); виявляються вищі швидкості опрацювання даних структурами правої півкулі головного мозку; провідним переважно є наочно-образне мислення, яке наближається до оперування образами-категоріями (відомо, що такі образи є значно багатшими, ніж сконцентроване в понятті логізоване знання), особливо тоді, коли словесно-логічне мислення ще не є досконалим, а знаходиться у стадії становлення; відбувається значне ускладнення пам'яті, при цьому обсяг пам'яті вірогідно зростає, а швидкість запам'ятовування зменшується. Тому важливо формувати в учнів як логічне, так і візуальне мислення, що підтверджується даними комісії Європейського математичного товариства (EMS). Спираючись на особливості зв'язків між змістом і формою, необхідно враховувати роль діалектичної єдності логічного та візуального у математичній підготовці учнів, за-

вчасно виявляти можливі конфлікти між логічним і візуальним (як об'єктивно зумовлені, так і об'єктивно не зумовлені) та дидактично виважено добирати способи їх нівелювання. У зв'язку з цим в підручниках поєднується логічна строгість та наочність, зокрема дедукція і абстрактність навчального матеріалу спираються на наочність і математичну інтуїцію учнів.

Варто також враховувати у підручникотворенні можливості проводити *навчання математики у двох площинах — прямого навчання і навчання у фоновому режимі*. До останнього ми зараховуємо пропедевтику і непряме навчання. Під час навчання учнів у фоновому режимі залучаються потужні ресурси сфери несвідомого — збагачується досвід зорового упізнання, накопичуються певні інтуїтивні передзнання, набувається досвід виконання окремих предметно-практичних дій. Відповідне розширення системи впливів стає можливим за рахунок спеціально побудованого зорового ряду навчання і системи вправ, спрямованих на випереджальне формування в учнів умінь виконувати певні види діяльності. Загалом семіотичний простір, який вибудовується у процесі навчання, має забезпечувати умови для вільного, психологічно комфортного життя учнів у світі умовностей шкільної математики, сприяти активній навчально-пізнавальній діяльності учнів, спонукати їх до успішних самостійних дій. Це можливо, якщо зміст підручників відповідає особливостям навчально-пізнавальної діяльності учнів, а їх обсяг — навчальному часу, відведеному на засвоєння. Тому наразі відбувається зменшення обсягів курсів математики за рахунок уникнення надмірної строгості викладу, зменшення громіздких обчислень і перетворень, перегляду того матеріалу, який не використовується ні для логічного розгортання курсу, ні під час розв'язування задач і не має прикладного спрямування.

Зміст підручника (навчальні тексти, система вправ і методичний апарат) спрямовується на *вироблення компетентностей* учнів — математичних (змістових, процесуально-операційних, інформаційно-технологічних, дослідницьких), надпредметних математичних (міжпредметних і спеціалізуючих) та ключових (загально навчальної — уміє вчитися, комунікативної — грамотно формулює й висловлює судження, аргументовано дискутує, загальнокультурної — логічно міркує, цілеспрямований, має розвинені увагу, пам'ять, інтуїцію, критичне і творче мислення).

Згідно з науковими основами *діяльнісного підходу*, спеціально організована предметна діяльність має виступати і метою навчання, і його засобом. Реалізація у підручнику діяльнісного підходу до навчання математики передбачає: постійне залучення учнів до різних

видів навчально-пізнавальної діяльності; засвоєння не лише формально-логічних, а й оперативних знань (як потрібно діяти в конкретних ситуаціях, щоб досягти поставленої мети); засвоєння способів міркувань, які застосовуються у математиці; створення методичних ситуацій, які стимулюють самостійні відкриття учнями математичних фактів. У тексті підручника (де можливо) бажано подавати поради щодо того, як діяти у певній навчальній ситуації, сформульовані у вигляді правил або вказівок. Тобто зміст підручника має сприяти тому, щоб математичні знання, яких набувають учні, обов'язково містили діяльнісний компонент — де і як їх застосовувати.

Науковість змісту підручника забезпечується логічно послідовним розміщенням навчального матеріалу, коректним формулюванням означень понять і теорем, достатнім рівнем строгості доведень. Логічне впорядкування навчального матеріалу і послідовність його викладу мають відповідати принципам дидактики та вимогам математики як науки: сучасна, предметна, однозначна термінологія; поняття, формули, властивості сформульовані коректною математичною мовою; доведення тверджень (теорем, властивостей) на достатньому рівні строгості; відображення в змісті підручника методів та способів діяльності, що відповідають логіці пізнання в математиці. Чітко розмежовуються зміст математичних понять (перераховуються всі істотні ознаки) та їх обсяг (вказується множина об'єктів, де застосовується поняття). Зміст понять розкривається за допомогою означень, а їх обсяг із залученням класифікацій (поділу понять за певною ознакою). Доведення теорем в підручниках мають бути не лише строгими, лаконічними, але і посильними, зрозумілими учням. Перед формулюванням теореми пропонується провести невелике дослідження, дається скорочений запис теореми, а її доведення поділені на смислові блоки. *Поєднання неперервної та дискретної математики — важлива риса сучасних її курсів.* Розвиток комп'ютеризації, інформаційних мереж висуває специфічні вимоги до стилю мислення людини, а отже, і до змісту шкільної математики. Одна з них пов'язана з необхідністю включення до шкільного курсу елементів дискретної математики (комбінаторика, елементи математичної логіки в їх прикладному аспекті, системи числення, елементи теорії графів тощо).

Доступність учням навчальних текстів, можливість самостійно їх опрацювати — одна з особливостей підручників. Досягається шляхом поєднання логічного і візуального. Навчальний матеріал, як правило, спирається на наочність, інтуїцію учнів, їхній життєвий досвід; викладення математичних фактів (якщо можливо) розпочинається з аналізу емпіричного матеріалу (прикладів із довкілля, моделей, гра-

фіків, малюнків, фактів з інших навчальних предметів тощо) або з опису практичних дій; наочність має виконувати не лише ілюстративну, а й евристичну роль, що сприяє створенню в учнів випереджального уявлення про суть змісту нового навчального матеріалу, полегшує його сприйняття та розуміння.

Наступність змісту і вимог щодо засвоєння учнями навчального матеріалу реалізується у двох її функціях — компенсаторній і прогностичній. Компенсаторна функція забезпечує зв'язок навчання з попереднім рівнем освіти (уточнення, розширення та поглиблення змісту, виявлення та нівелювання недоліків і прогалин у підготовці учнів). Прогностична функція забезпечує підготовку учнів до вивчення математики на наступному освітньому рівні.

Зміст підручника спрямований на *творчий розвиток учня*. Розвивальний ефект здебільшого відбувається на основі вироблення вмінь доводити твердження і розв'язувати задачі, застосовувати методи математики до розв'язування завдань прикладного змісту, розуміння суті абстрактних математичних конструкцій тощо. Однак у підручниках значна увага приділяється ознайомленню учнів із значенням математики в діяльності людини нині та, особливо, в історичному контексті. До підручників включається *матеріал, пов'язаний з ціннісними орієнтаціями*: фрагменти історії математики, математичних теорій і методів, довідки про долі вчених, які творили науку, про походження термінів і символів. Розвивальна функція навчання реалізується також шляхом *персоніфікованого викладу матеріалу*, тобто подання, де це можливо, математичних фактів з погляду їх історичного становлення і розвитку.

Підручники розраховані на *диференційоване навчання математики*. На це спрямовані не лише набори вправ і задач різної складності, а й зразки розв'язування типових задач, проблемні запитання і завдання тощо. Для тих, хто цікавиться предметом, бажає поглибити свої знання, призначено рубрику “Дізнайтеся більше”. Особливістю задач підручника є те, що задачі високого рівня складності включають елементи задач середнього і достатнього рівнів, а останні — елементи задач початкового рівня. У формулюваннях задач описані в них ситуації варіюються за показником особистої участі: задача формулюється із використанням *Я-словника* учнів зазначеного віку; задача формулюється із використанням *словника найближчого оточення* учнів; задача формулюється *в термінах, віддалених від особистого досвіду* учнів цього віку.

Зміст підручника повинен мати *практичне спрямування*. Доцільно, де це можливо, не лише показувати виникнення математичного факту із практичної ситуації, а й ілюструвати застосування

його на практиці, у майбутній професійній діяльності, під час вивчення інших дисциплін. З цією метою в окремо виділеному блоці завдань “Застосуйте на практиці” подаються практико-зорієнтовані задачі, практичні типові ситуації, де потрібно застосувати вивчений матеріал. Посиленню прикладної спрямованості курсу сприяє ознайомлення учнів як з поняттям математичної моделі, так із методом математичного моделювання, вироблення уявлень про роль цього методу в науковому пізнанні та практиці, формування вмінь свідомо будувати простіші математичні моделі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Актуальне завдання шкільної методики математики — відбір змісту підручників, що враховував би нові соціальні потреби суспільства та цілі, які воно ставить до математичної освіти. Важливого значення нині набуває проблема цілісності змісту, особливо у зв’язку з переходом шкіл на новий термін навчання. Навчальний зміст впроваджуватиметься поетапно — початкова, основна, старша школа. Без цілісного уявлення про зміст навчання на всіх ступенях школи (хоча б на рівні основних понять і залежностей) може бути порушена його наступність. Адже зміст навчання основної школи має узгоджуватись із змістом початкової та враховувати тенденції його розвитку в старшій школі. Цього можна уникнути, якщо розробити загальні вимоги до відбору змісту шкільної математики і шляхи їх реалізації в підручниках. Пропонуються такі теоретико-методичні вимоги: формування позитивної Я-концепції особистості учня та стійкої мотивації до вивчення предмета; збагачення не лише суто математичного, а й загальнокультурного потенціалу школярів; науковість і доступність навчальних текстів; наступність у двох її функціях — компенсаторній і прогностичній; пріоритет розвивальної функції навчання; практико-орієнтована спрямованість навчального матеріалу; відповідність змісту віковим та пізнавальним особливостям учнів. Ці та інші наведені в статті вимоги будуть корисними під час створення концепції шкільної математичної освіти, державних освітніх стандартів і навчальних програм.

Література

1. Геометрія : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закладів (академічний та профільний рівні) / [М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова, І. М. Богатирьова, О. М. Коломієць, З. О. Сердюк]. — К. : Видавничий дім “Освіта”, 2013. — 304 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального обучения / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.

3. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
4. Профільне навчання: Теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару НАПН України. – К. : Пед. преса, 2006. – 200 с.

References

1. Heometriia : pidruch. dlia 11 kl. zahalnosvit. navch. zakladiv (akademichnyi ta profilnyi rivni) / [M. I. Burda, N. A. Tarasenkova, I. M. Bohatyrova, O. M. Kolomiets, Z. O. Serdiuk]. – K. : Vydavnychidim "Osvita", 2013. – 304 s.
2. Problemy i razvivayushchego obucheniya: Opyit teoreticheskogo i eksperimentalnogo obucheniya / V. V. Davyidov. – M. : Pedagogika, 1986. – 240 s.
3. Lokshyna O. I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu : monohrafiia / O. I. Lokshyna. – K. : Bohdanova A. M., 2009. – 404 s.
4. Profilne navchannia: Teoriia i praktyka : zb. nauk. prats za materialamy metodoloh. seminaru NAPN Ukrainy. – K. : Ped. prеса, 2006. – 200 s.

Бурда М. И., Тарасенкова Н. А.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

Предлагаются общие теоретические и методические требования к отбору учебных текстов, системы упражнений и методического аппарата учебников по математике, в частности: формирование позитивной Я-концепции личности ученика, устойчивой мотивации к обучению, обогащение не только математического, но и общекультурного потенциала школьника, научность и доступность учебных текстов, преемственность в двух ее функциях – компенсаторной и прогностической, приоритет развивающей функции обучения, практико-ориентированная направленность учебного материала, соответствие содержания возрастным и познавательным особенностям учащихся и другие. Обосновывается, что реализация предлагаемых требований содействует формированию математических и ключевых компетентностей. Эти требования также могут быть использованы при создании государственных образовательных стандартов и учебных программ по математике.

Ключевые слова: содержание; учебник; математика; требования.

Burda M., Tarasenkova N.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL REQUIREMENTS FOR THE CONTENT OF A MATHS TEXTBOOK

A challenge for the school mathematics methodology is a selection of textbooks, which would correspond to the new social needs as well as the goals that it sets to the mathematical education. The importance issue is the problem of the content integrity, especially in connection with the transition of a school to the new term of learning. Its provision includes the development of the requirements for the content of school mathematics and the ways to implement them in textbooks. The common theoretical and methodological requirements to the educational texts selection, a system of exercises and the methodological apparatus of textbooks in mathematics, in particular, the formation of a positive self-concept of pupil's personality, the sustained motivation for learning, enrichment of not only mathematical, but also the general cultural potential of a pupil, scientific nature and availability of the educational texts, the continuity of its two functions, namely, a compensatory and a prognostic ones, priority of the developing function of training, practice-oriented focus of the educational material, the correspondence of the content to the age and the cognitive characteristics of pupils, etc. are offered. It is proved that the implementation of the proposed requirements contributes to the formation of mathematical core competencies. These requirements may also be referred in the development of the state educational standards and curriculums for mathematics.

Key words: content; textbook; mathematics; requirements.

УДК 37.091.64:51(474,5)

СУЧАСНІ ПІДРУЧНИКИ З МАТЕМАТИКИ В ЛИТОВСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Д. В. Васильєва,

*кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: vasilyevadarina@gmail.com*

У статті подано коротку характеристику навчального комплекту з математики, який використовується у сучасних школах Литви. Встановлено, що комплекти різних авторських колективів містять такі видання: підручник, збірник задач, робочий зошит, методичний посібник для вчителя тощо. Здійснено аналіз кожної структурної одиниці комплекту та описано їх місце

у навчальному процесі. Розкрито значення окремих складових для набуття необхідних компетентностей. Акцентується увага на практичній та аксіологічній складових навчального комплексу з математики. Розглянуто особливості реалізації у підручниках вимог навчальної програми з математики стосовно деяких тем. Зроблено висновок про доцільність використання зарубіжного досвіду (авторів і видавців підручників Литовської республіки) для створення сучасних підручників з математики в Україні.

Ключові слова: досвід Литовської республіки; підручник з математики; навчальний комплект; навчальна програма з математики; реалізація компетентнісного та аксіологічного підходів.

Постановка проблеми. Шкільний підручник — одна з найбільш масових книжок у всьому світі, а тому проблема його створення постійно викликає інтерес психологів, педагогів, методистів і книговидавців різних країн. Підручники для школи з різних предметів змінювалися впродовж багатьох років, щоб набути сучасного вигляду і змісту. Створення та використання підручників — проблема вічна та багатоаспектна. Для її ефективного розв’язання бажано використовувати кращі здобутки попередників [2; 3] і зарубіжний інноваційний досвід [1].

В Україні, починаючи з 2001 р., започатковано конкурси підручників, на основі яких обираються кращі підручники для різного рівня шкіл. Порівняльний аналіз підручників, що використовувалися в Україні в ХХ ст., і сучасних українських підручників переконливо свідчить про наполегливу роботу державного апарату та усіх ланок системи освіти на шляху створення підручника ХХІ століття. Нові підручники суттєво відрізняються змістом, структурою, методологічними підходами, реалізацією виховних і розвивальних завдань, поліграфічним оформленням тощо. Наукові дослідження у напрямі створення підручників нового зразка постійно проводить Інститут педагогіки НАПН України. Результати цих досліджень обговорюються на щорічних Всеукраїнських науково-практичних конференціях “Проблеми сучасного підручника”, на які запрошуються науковці, автори підручників, видавці, методисти, учителі та усі зацікавлені долею вітчизняного підручника. За підсумками роботи конференції у 2014 р. науковцям, авторам підручників і видавцям, крім іншого, висловлено рекомендації стосовно дослідження зарубіжного досвіду підручникотворення і реалізації у підручниках різних видів компетентностей.

У цьому контексті та в умовах модернізації системи освіти України у напрямі Європейської інтеграції актуальним стає вивчення питань сучасного підручникотворення у країнах Європейського Союзу, зокрема в Литовській республіці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми створення підручників для школи досліджували Р. А. Арцишевський, Г. П. Бевз, Н. М. Бібік, О. В. Бондар, М. І. Бурда, Н. М. Буринська, А. Н. Гірняк, Я. П. Кодлюк, О. І. Ляшенко, П. В. Мороз, Л. В. Непорожня, З. І. Слєпкань, О. Я. Савченко та інші науковці.

Система навчання у країнах близького та далекого зарубіжжя, особливості змісту освіти та процесу підручникотворення у зарубіжних країнах завжди цікавила українських педагогів і методистів (І. Н. Варакса, Л. М. Ващенко, Г. С. Єгоров, Б. М. Жебровський, Т. А. Колевич, К. В. Корсак, Н. М. Лавриченко, М. П. Лещенко, О. І. Локшина, З. О. Малькова, Н. Ю. Матяш, Б. Ф. Мельниченко, О. В. Овчарук та ін.).

Окремі дослідження стосувалися особливостей підручників математики та вивчення математики в зарубіжній школі. Розглядалися такі питання:

- висвітлення окремих тем у підручниках математики Австрії (Б. Л. Фуртак [5]);
- особливості змісту та структури підручника математики для 10 класу в Норвегії (О. М. Хара [6]);
- використання професійних сюжетів у підручниках математики в Естонії (Л. О. Соколенко [4]);
- висвітлення історичних відомостей у зарубіжних підручниках з математики Росії, Білорусії, Італії, Франції (С. М. Шумигай [7]).

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати зміст та структуру сучасних литовських підручників з математики та з'ясувати доцільність використання зарубіжного досвіду (авторів і видавців підручників Литовської республіки) для створення сучасних підручників з математики в Україні.

Виклад основного матеріалу. У Литві учні та вчителі використовують підручники з математики різних авторських колективів. Конкурс підручників не проводиться. Ініціаторами створення, популяризації та розповсюдження підручників є видавництва. Видавництво не лише запрошує авторські колективи і здійснює підготовку підручників, навчально-методичної літератури та цифрового контенту, не лише розробляє рекламу і проводить активну агітацію серед освітян, але і запроваджує інноваційні освітні проекти, що сприяють поліпшенню та розвитку системи освіти в країні.

Найбільшим видавцем навчальної літератури в Литві є видавництво “Світло”. У 2004 р. за його ініціативи було створено робочу групу, в якій об'єдналися фахівці різних галузей: видавці, редактори, дизайнери, освітяни, автори підручників, менеджери, психологи, експерти, управлінці та інші. Ця група, беручи до уваги кращі

литовські традиції й освітні засоби, зарубіжний досвід створення та використання підручників, провідні тенденції в галузі освіти та книговидавництва, розробила концепцію створення сучасної серії підручників з різних навчальних предметів для школи під загальною назвою “Танець”.

Вперше за новим підручником (рекомендованим Міністерством освіти Литовської республіки) почали навчатися учні 5 класу в 2008 році. Для учнів 5–6 класів книжки мають назву “Формула”, а для 7–9 – “Математика”. Підручники для вивчення математики цієї серії (попередніх і наступних серій також) є інтегрованими курсами, які охоплюють арифметику, алгебру, планіметрію, стереометрію, статистику, комбінаторику, теорію ймовірностей.

Підручник для кожного класу складається з двох окремих частин, які є складовими навчального комплекту. Для кожного класу підготовлено:

- підручник (перша книга, друга книга);
- робочий зошит (перша книга, друга книга);
- книжку для вчителя;
- збірник задач;
- завдання для контролю.

Підручники гарно оформлені, різнокольорові, надруковані на глянцевому білому папері. Вони неважкі: мають формат 26×19,5×0,6, але кожна частина нараховує лише 128 сторінок. Видання у двох частинах забезпечує довший проміжок використання одного екземпляру підручника і викликає природний інтерес учнів до нової книжки.

Усі підручники побудовано за принципом доступності та наступності, адаптовано до віку учнів, відповідають їхнім потребам, здібностям та інтересам. Як зазначають видавці, зміст підручників і методологічна основа їх створюють передумови для успішного, цілеспрямованого, систематичного і цілісного формування в учнів визначених програмою ключових компетентностей (когнітивної, комунікаційної, соціальної, особистісної, здатності до навчання, прояву ініціативи і творчості тощо), уможливають набуття інтегрованих і міцних математичних знань, розвиток математичних навичок здійснювати міркування та вирішувати навчальні проблеми.

Усі підручники мають однакову структуру і схожий дизайн. Коротко розглянемо структуру підручників і конкретизуємо її прикладами з підручників [8; 9]. На початку підручників подано зміст, вступ з навігацією і рекомендації щодо засобів навчання математики за підручником (що потрібно взяти на урок математики). У вступі розкрито структуру підручника, пояснено основні рубрики, надано

рекомендації щодо роботи з навчальним матеріалом тощо. Описано зміст і доцільність використання рубрик, винесених на поля. Серед них: “Незабаром” (перед вивченням теми зазначається, якого досвіду набудуть учні), “Цікаво” (історичні відомості), “Головоломки” (цікаві завдання, жарти і загадки), “Ключові слова” (подаються наприкінці пункту і містять поняття і ознаки, на які важливо звернути увагу, і які варто вміти пояснювати).

У двох частинах підручника міститься дев’ять розділів, розподілених за темами. Наприкінці кожного розділу подано теоретичний матеріал для повторення теоретичних відомостей з розділу і задачі на повторення трьох рівнів складності. Наприкінці підручника розміщено відповіді до задач на повторення і тлумачний словничок. Варто зазначити, що систематичне повторення навчального матеріалу — характерна риса навчання математики в Литві. Для його здійснення використовують не лише підручник, а й інші складові комплекту — робочі зошити та збірники задач.

Заслужовує на увагу роз’яснення авторів підручника [8] основної мети підручника — відкрити двері таємничого палацу математики (який почав будуватися ще з давніх часів і продовжує розширюватися і ставати ще красивішим упродовж багатьох століть), щоб учні відчували красу математики, її велич та інші принади.

Рубрика “Що потрібно покласти в рюкзак для уроку математики” є яскравим прикладом того, як за допомогою підручника організувати справді інтерактивне навчання. У цій рубриці автори рекомендують учням:

- обговорити з учителем, яку частину набору (на першому великому малюнку зображено всі складові навчального комплекту з математики і звичайні зошити в клітинку) вони повинні приносити для кожного уроку з математики;
- запитати вчителя про створення блогу з математики, щоб записувати свої враження й успіхи;
- подумати про створення робочої папки для накопичення додаткових матеріалів з математики;
- з’ясувати, що саме доцільно поміщати в папку і як часто.

На другому великому малюнку зображено різні засоби навчання (зошити, креслярські інструменти, годинник, калькулятор, комп’ютер тощо) та деякі інші предмети (яблуко, іграшки, наклейки). Автори пропонують учням згадати, що вони робили на уроках з математики в початковій школі та обговорити, які предмети, інструменти і пристрої, що зображені на малюнку можуть знадобитися під час навчання математики.

Наприкінці цієї рубрики є така порада учням: учитель дійсно запропонує для вас цікаві заходи, якщо він знатиме ваші очікування, інтереси і сподівання щодо вивчення математики. Подумайте, якими якостями ви володієте, щоб досягти успіхів у навчанні математики? Мрійте вголос про те, які уроки з математики були б для вас цікавими і корисними.

Кожен розділ підручника починається художньо оформленим шмуктитолом, на якому розкривається основний зміст розділу і мотивується його вивчення. Наприклад, до першого розділу, який має назву “Натуральні числа і десяткові дробі”, подано фото вежі Литовського центру радіо і телебачення, а поруч литовською, англійською та іншими мовами описано його основні характеристики: час створення, маса, висота та інші. Зрозуміло, що всі ці характеристики записуються цілими числами та десятковими дробами.

Розділ містить 6 пунктів, присвячених таким темам:

1. Натуральні числа.
2. Щоденні вимірювання.
3. Числа з комою.
4. Числовий промінь.
5. Менше, більше, дорівнює.
6. Округлення.

Кожний пункт складається з навчального тексту і “Викликів” (завдань для формування умінь і відпрацювання навичок). Виклад нового матеріалу супроводжується ілюстраціями і конкретними прикладами з реального життя. Тут уведено нові поняття, розкрито їхній зміст, сформульовано властивості, подано проблемні ситуації тощо. “Виклики” містять запитання, що стосуються вивченого матеріалу, а також задачі та вправи. До деяких з цих вправ подано приклади розв’язання.

Подання нового теоретичного матеріалу безпосередньо пов’язане з життєдіяльністю людини та її потребами. Натуральні числа розглядаються у контексті визначення показників лічильників, годинника, спідометра тощо. Необхідність введення дробових чисел розкрито на основі різного роду вимірювань — відстані між литовськими містами, товщини склопакету для вікна, ширини пальця, висоти шафи і будинку, глибини річки тощо. Цікаво і нетрадиційно для наших підручників учнів підводять до поняття десяткового дробу. Це здійснюється у другому пункті на основі використання досвіду учнів про вимірювання (переведення сантиметрів у метри) та операцій з грішми. Саме в цьому пункті вперше подається посилання на електронне джерело в Інтернеті, де можна дізнатися про перші литовські монети. Пізніше, у наступному пункті, розглядається сам термін, форма запису і читання десяткових дробів.

Останній розділ першої частини присвячений плоским і просторовим геометричним фігурам. Тут розглядаються: властивості прямокутника і квадрата, куб, його елементи і властивості, виготовлення прямокутного паралелепіпеда, розгортка куба, зображення куба і прямокутного паралелепіпеда, святковий кошик.

Цікавим є останній пункт “Святковий кошик”. Він починається словами: “Наближається Різдво”. Тут показано, як виготовляти ялинкові прикраси з кубиків, вітальні листівки з квадратів, прямокутників та інших геометричних фігур. Детально описано і показано, як виготовити “веселого зайчика” за допомогою актуальної нині технології “квілінг” (скручування прямокутної паперової смужки).

Звернемо увагу на той факт, що зміст шкільного курсу математики в Литві розгортається концентрично. Наприклад, тема “Відсотки” вивчається у 5–6, 7–8 і 9–10 класах.

Розглянемо, як ця тема подається в підручнику 8 класу [9]. На шмуцтитулі подаються історичні відомості про виникнення відсотків і їх творців. Коротко подається основний зміст розділу (запис дробу у вигляді відсотка і відсотка у вигляді дробу, знаходження відсотка від числа і числа за його відсотком, обчислення знижок, застосування пропорцій і рівнянь до розв’язування задач на відсотки).

Складний навчальний матеріал розкривається поступово. Спочатку в ігровій формі учням пропонується співставити відсотки, десяткові та звичайні дроби. Потім розглядаються частини квадрата і встановлюються відповідні відсотки.

Щоб зацікавити учнів і виховати з них патріотів, подаються короткі відомості про відомого литовського педагога, перекладача і дитячого письменника Парнаса Машетаса (1863–1940). Він був автором підручників для початкової школи, оригінального самоучителя читання і писання для наймолодших, підручників і задачників з математики. Подається список рекомендованої літератури і завдання:

- Перевірте, скільки приблизно книг написано і опубліковано автором?
- Яку частину становлять математичні твори?

У пункті “Застосування відсотків” розглядаються питання “дешевше”, “дорожче”. Учні на практиці дізнаються, як збільшити чи зменшити розмір чогось на декілька відсотків. За допомогою задачі про короля і охоронця створюється проблемна ситуація, яку учні мають розв’язати.

На основі аналізу навчальних текстів розглянутих підручників можна зробити такі висновки:

- зміст і форма подачі навчального матеріалу спонукають учнів до обговорення та розв’язування доступних проблем,

- конкретні приклади використання математичних знань на практиці забезпечують набуття учнями потрібного досвіду;
- використання ігрових прийомів, моделювання, казок, головоломок тощо сприяє виникненню пізнавального інтересу та створює умови для диференціації навчання;
- включення у підручники навчальних матеріалів і задач, що стосуються фінансової грамотності, державної символіки, життєдіяльності родини, екології, історії науки та держави уможливають надбання учнями низки справді ціннісних орієнтацій;
- врахування рівнів успішності учнів, їх потреб, навчальних стилів через розробку і включення до підручника різних освітніх ситуацій і розгляду багатьох способів розв'язування однієї задачі забезпечує особистісно орієнтований підхід до навчання.

Комплект з математики для кожного класу складається, окрім підручника, з робочих зошитів, збірників задач, завдань для контролю і посібник для вчителя. Ці посібники доповнюють матеріал підручника, містять цікаві завдання, тести для оцінки знань і навичок учнів, відповіді до задач і таблиці самооцінки. Вони допомагають учителю ефективно організувати самостійну роботу учнів у класі і перевірити їх набуті знання та компетентності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В умовах комп'ютеризації та інформатизації суспільства та системи освіти створення та ефективне використання підручників математики є актуальною проблемою в багатьох країнах Європи та світу. Досвід створення підручників у Литві суттєво відрізняється від вітчизняного і заслуговує на вивчення та популяризацію. На нашу думку, систематичні курси алгебри і геометрії краще вивчати за окремими підручниками. Інтегровані курси доцільно використовувати для 5–6 класів і старшокласників, які навчаються за рівнем стандарту.

Подальші дослідження варто спрямувати на зміст і структурування підручників з математики для старшої школи. Доцільно також вивчити питання про можливість видання підручників у двох частинах.

Література

1. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
2. Проблемы школьного учебника: XX век: Итоги / под ред. Д. Д. Зуева. – М. : Просвещение, 2004. – 384 с.
3. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / редкол. – К. : Педагогічна думка, 2003. – Вип. 3. – 344 с.

4. Соколенко Л. О. Досвід використання професійних сюжетів у процесі навчання математики старшої школи / Л. Соколенко // Математика в сучасній школі. – 2013. – № 4. – С. 43–48.
5. Фуртак Б. Л. Виклад основ економіки в сучасних українських і австрійських підручниках з математики для середньої школи // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Редкол. – К. : Педагогічна думка, 2003. – Вип. 4. – С. 30–36.
6. Хара О. М. Королівська математика. Досвід шкільної математичної освіти Норвегії / О. Хара // Математика в сучасній школі. – 2012. – № 5. – С. 27–34.
7. Шумигай С. М. Висвітлення історичної науки у зарубіжних підручниках з математики / С. М. Шумигай // Математика в школі. – 2010. – № 12. – С. 36–43.
8. FORMULĖ. Matematikos vadovėlis V klasei. Pirmoji knyga (ŠOK) / Irma Gecevičiūtė, Regina Radavičienė, Viktorija Sičiūnienė, Asta Rudienė. – 2008. – 128 p.
9. Matematika. Vadovėlis VIII klasei. Pirmoji knyga (serija "Šok") / Irma Gecevičiūtė, Regina Radavičienė, Viktorija Sičiūnienė, Sigita Žuklijienė, Angelė Bieliauskaitė. : Šviesa, 2011. – 128 p.

References

1. Lokshyna O. I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teorii i praktyka (druga polovyna XX – pochatok XXI st.) : monohrafiia / O. I. Lokshyna. – K. : Bohdanova A. M., 2009. – 404 s.
2. Problemy shkol'nogo uchebnika: XX vek: Itogi / pod red. D. D. Zueva. – M. : Prosveshhenie, 2004. – 384 s.
3. Problemy suchasnogo pidruchnyka : zb. nauk. prats / Redkol. – K. : Pedahohichna dumka, 2003. – Vyp. 3. – 344 s.
4. Sokolenko L. O. Dosvid vykorystannia profesiinykh siuzhetiv u protsesi navchannia matematyky starshoi shkoly / L. Sokolenko // Matematyka v suchasnii shkoli. – 2013. – N 4. – S. 43–48.
5. Furtak B. L. Vykklad osnov ekonomiky v suchasnykh ukrainskykh i avstriiskyykh pidruchnykakh z matematyky dlia serednoi shkoly // Problemy suchasnogo pidruchnyka : zb. nauk. prats / Redkol. – K. : Pedahohichna dumka, 2003. – Vyp. 4. – S. 30–36.
6. Khara O. M. Korolivska matematyka. Dosvid shkilnoi matematychnoi osvity Norvehii / O. Khara // Matematyka v suchasnii shkoli. – 2012. – N 5. – S. 27–34.
7. Shumyhai S. M. Vysvitlennia istorychnoi nauky u zarubizhnykh pidruchnykakh z matematyky / S. M. Shumyhai // Matematyka v shkoli. – 2010. – N 12. – S. 36–43.
8. FORMULĖ. Matematikos vadovėlis V klasei. Pirmoji knyga (ŠOK) / Irma Gecevičiūtė, Regina Radavičienė, Viktorija Sičiūnienė, Asta Rudienė. – 2008. – 128 p.
9. Matematika. Vadovėlis VIII klasei. Pirmoji knyga (serija "Šok") / Irma Gecevičiūtė, Regina Radavičienė, Viktorija Sičiūnienė, Sigita Žuklijienė, Angelė Bieliauskaitė. : Šviesa, 2011. – 128 p.

Васильева Д. В.

СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНИКИ ПО МАТЕМАТИКЕ В ЛИТОВСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

В статье дана краткая характеристика учебного комплекта по математике, который используется в современных школах Литвы. Установлено, что комплекты различных авторских коллективов содержат следующие издания: учебник, сборник задач, рабочая тетрадь, методическое пособие для учителя и тому подобное. Осуществлен анализ каждой структурной единицы комплекта и описано их место в учебном процессе. Раскрыто значение отдельных составляющих для приобретения необходимых компетенций. Акцентируется внимание на практической и аксиологической составляющих учебного комплекта по математике. Рассмотрены особенности реализации в учебниках требований учебной программы по математике по некоторым темам. Сделан вывод о целесообразности использования зарубежного опыта (авторов и издателей учебников Литовской республики) для создания современных учебников по математике в Украине.

Ключевые слова: опыт Литовской республики; учебник по математике; учебный комплект; учебная программа по математике; реализация компетентностного и аксиологического подходов.

Vasilyeva D.

THE MODERN MATH TEXTBOOKS IN THE LITHUANIAN REPUBLIC

Short description of a few math educational complete sets, which are used in modern schools of Lithuania, is given in the article. Pupils and teachers use math textbooks of different author collectives in Lithuania. Competitions of textbooks are not held.

The initiators of creation, popularization and distribution of textbooks are publishing houses. The publishing house invites author collectives and does preparation of textbooks, methodical books, and digital content, develops advertising and conducts active agitation among teachers. A publishing house also inculcates innovative educational projects which are instrumental in an improvement and development of the system of education in a country.

It is set that the complete sets of different author collectives are contained by such editions: textbook, book of tasks, working notebook, methodical recommendations for a teacher etc.

Features and structure of math textbooks are considered in the article. All textbooks are built on principle of availability and following, adapted to age of pupils, corresponds their necessities, capabilities and interests. All textbooks have an identical structure and alike design. They are beautifully designed, varicoloured, printed on a glossy dense white paper. Every part counts 128 pages only. Edition in two parts provides textbooks more long interval of use and causes to natural interest of pupils to the new book.

Table of contents, entry with a navigation and recommendation mathematical facilities of studies are given at the beginning of textbook. The structure of textbook opens up, the basic headings are explained, recommendations in relation to work with educational material are given in an entry. Table of contents and expedience of the use of headings, which taken on the fields, are described. Among them: "Soon" (before the study of theme marked, what experience will be purchased by pupils), "Interestingly" (historical information), there are "Puzzles" (interesting tasks, jokes and riddles), "keywords" (given at the end of point and contain a concept and signs on which it is important to pay attention and able to explain).

Attention on practical and axiological constituents of educational math complete set are accented. The features of realization requirements of on-line tutorial in math textbooks are considered. Conclusion about expedience of the use of foreign experience (authors and publishers of Lithuanian maths textbooks) for creation of modern Ukrainian maths textbooks is done.

Key words: experience of the Lithuanian republic; maths textbook; educational complete set; math on-line tutorial; realization of competence and axiological approaches.

УДК 378:[371.263:004.415.533]:(347.781.53+371.67)

ТЕСТИ ЯК ПОЛІФУНКЦІЙНИЙ ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ У ЗМІСТІ НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ

Г. О. Васьківська,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
завідувач відділу дидактики

У статті автор характеризує тести як поліфункційний дидактичний інструментарій навчальної книги, як засіб навчання та визначення рівня навченості та навчальних досягнень, як метод контролю здобутих знань і виявлення сформованих умінь та навичок, а також рівня інтелектуального розвитку особистості. Обґрунтовано переваги методу тестування у процесі оцінювання навчальних досягнень; проаналізовано види тестів та умови їх застосування.

Тести як засіб вимірювання знань автор використала у процесі формування змісту посібника з метакурсу "Людинознавство". Структура цієї навчальної книги така, що дає змогу навчати і контролювати засвоєння знань про людину. Зміст тестів викликає рефлексію, що спонукає до активнішого формування ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: навчальна книга; тест; тестування; оцінювання; якість знань; навчальні досягнення; зміст освіти.

Постановка проблеми. Серед цілей сучасної освіти особливе місце посідає формування внутрішньо вільної та самостійної особистості, що досягається за рахунок індивідуального розвитку. Орієнтація освітньої системи на розвиток особистісних якостей суб'єктів припускає широке застосування принципу людиноцентризму. Реформування освітньої галузі країни охоплює не тільки психолого-педагогічні, психосоціальні, але й морально-естетичні, фізіологічні й інші аспекти навчання та життєдіяльності. Однак пріоритет залишається за активною освітньою діяльністю як учнів, так і студентів.

Компетентнісна модель освіти здатна адаптувати особистість до соціуму. Згаданий принцип людиноцентризму не суперечить компетентнісній моделі освіти, а є її частиною. До речі, у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні йдеться, що компетентнісна модель освіти на перше місце висуває не процес навчання, а його освітній результат, виражений у термінах компетентностей людини. Саме такий результат може оцінюватися відповідно до концепції виміру якості освіти [13, с. 15].

Якість освіти, освітній результат можна зарахувати до феноменів, що потребують підвищеної уваги вчених (теоретиків), науковців (дидактів), методологів і методистів у галузі освіти, а також психологів і текстологів, щоб якнайоб'єктивніше виміряти якість освіти та освітній результат. Отже, тести (у т. ч. тестові випробування) варто визнати поліфункційним дидактичним інструментарієм у змісті навчальної книги.

Аналіз досліджень і публікацій. Провідні вітчизняні та зарубіжні вчені розглядають якість освіти у взаємозв'язку соціально-філософського, педагогічного та інших аспектів (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Н. Островерхова та ін.), аналізують управлінські й організаційні питання (В. Вікторов, Н. Євтух, Г. Єльнікова, О. Ляшенко, О. Момот, М. Поташник та ін.), досліджують значення безперервної освіти і розвиток особистісних якостей викладачів і студентів (І. Бех, Т. Левченко, К. Корсак, Н. Ничкало, І. Осадченко, С. Сисоева та ін.). У багатьох роботах висвітлено питання оцінної діяльності в навчальному процесі (В. Беспалько, Вол. Бондар, І. Буллах, В. Загвязинський, О. Ляшенко, Л. Романишина, І. Підласий, П. Якобсон та ін.), підготовки майбутнього вчителя до професійного оцінювання (Л. Байкова, І. Баженова, Н. Кузьміна та ін.). Педагогічну діагностику досліджують В. Аванесов, С. Архангельський, П. Підкасистий, Н. Селіверстова, В. Сластьонін та інші.

Формулювання цілей статті. Мета статті – схарактеризувати тести (тестові випробування) як поліфункційний дидактичний інструментарій, імплементований у зміст навчальної книги, що є водночас

засобом навчання і визначення рівня навченості та навчальних досягнень, контролю знань і виявлення умінь та навичок, інтелектуального розвитку особистості тощо.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши досвід моніторингового дослідження, автори глосарію Болонського процесу наголошують, що принцип реформування освіти вимагає зсуву акцентів у навчальному процесі з викладання до навчання як активної освітньої діяльності [4, с. 79]. Зрозуміло, зосередження уваги на розвитку молодшої особистості, її освітній діяльності, моделях активної життєдіяльності людини у глобалізованому просторі тощо припускає, на думку вчених, функціонування освіти як відкритої синергетичної системи, що реагує на зміни запитів суспільства та прерогативи його представників. З іншого боку, це, стимулюючи розвиток методичного, організаційного і технологічного забезпечення навчального процесу, потребує високого рівня професійної компетентності фахівців сучасних закладів освіти.

Розглядаючи модернізацію моделі системи керування якістю вищої освіти в Україні, О. Момот звертає увагу на основні тенденції її розбудови, що характеризуються диверсифікованістю, індивідуалізацією та інтернаціоналізацією освіти задля забезпечення сумісності освітніх систем різних країн, формування єдиного освітнього простору [12, с. 30], у якому співінтегруються, працюють і розвиваються багато педагогічних технологій, спрямованих на досягнення успішності у навчанні. Таким чином, випускник ЗНЗ як майбутній студент має відчувати задоволення від досягнутого, стійкого позитивного ставлення до власної діяльності. Цьому має сприяти зміст навчальних книг нового покоління.

З іншого боку, за багатьма аспектами оцінна (оцінно-навчальна, навчальна) діяльність має стати потужним інструментом у системі менеджменту закладу освіти, що виконує функції регулювання, проектування, стимулювання задля поліпшення якості навчальних результатів. На цьому акцентує увагу В. Болотов, зазначаючи, що якість освіти є інтегральною характеристикою відповідної системи та “відображає ступінь відповідності реально досягнутих освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням [5, с. 93]”. Організація ефективного оцінювання навчальної успішності припускає: розроблення чіткої концепції всіх запланованих навчальних результатів, включаючи знання та навички, що визначають рівень навченості учнів/студентів; використання різних методів оцінювання (тести, тестові випробування, письмові контрольні завдання, есе тощо), їх комбінацій. Різноманітність методів оцінювання викликана тим, що водночас визначаються рівні сформованості різних предметних компетенцій і базових компетентностей.

Окрім цього, варто враховувати відповідність методів оцінювання навчальної діяльності її результатам, а це сприятиме максимальній інтеграції навчання й оцінювання. Розроблення критеріїв визначення успішності має спиратися на заплановані освітні результати, а відповідні рівні можуть виражатися окремими оцінками.

Якщо розглядати проектування методів зворотного зв'язку з учнями/студентами у питаннях результатів оцінювання (а це істотний чинник будь-якої програми оцінювання), то такий зв'язок: має здійснюватися відразу після або під час оцінювання; бути детальним і зрозумілим; зосереджувати на істотних елементах виконання з метою усунення помилок і містити відповідні рекомендації; бути позитивним і давати настанови з удосконалення як виконання, так і самооцінювання. Система виставляння балів і звітність мають бути комплексними і зрозумілими. Періодично у процесі зворотного зв'язку має надаватися інформація про прогрес у навчанні [9, с. 63]. На наше переконання, методи зворотного зв'язку посилюють поліфункційний дидактичний ефект процесів тестування, змінюють негативне (якщо це має місце) ставлення до тестів на позитивне, викликають рефлексію і саморефлексію. З огляду на це, комплексність та цілісність тестів стане запорукою ефективного забезпечення реалізації їх як поліфункційного дидактичного інструментарію, спеціально імplementованого у зміст навчальної книги, як засобу навчання і визначення рівня навченості та навчальних досягнень, контролю знань і виявлення умінь та навичок, інтелектуального розвитку особистості тощо.

Серед основних принципів педагогічних вимірів, на думку В. Аванесова, обов'язково мають реалізовуватися ті, що максимально забезпечують взаємозв'язок педагогічних вимірів з цілями освіти й освітніми результатами, а також — об'єктивність вимірів, справедливність, науковість і ефективність, систематичність, гуманність та етичність [2]. Постійний моніторинг навчальних досягнень є необхідною умовою здобуття якісної освіти. Як методи такого моніторингу можна визнати усне опитування, письмовий контроль, самоконтроль та взаємооцінювання, захист звітів за результатами виконання проекту чи проходження практики студентами, лабораторні роботи, курсові та дипломні проекти тощо. На нашу думку, найефективніший метод моніторингу — це тестування. Однак, незважаючи на актуальність тестування, розроблення та застосування тестів у навчальному процесі не пронизано системністю й усе ще залежить від суб'єктивного бачення завдань навчання, рівня компетентності вчителя/викладача у питаннях тестології, педагогіки, психології, а також від володіння відповідними методиками.

Оскільки “тестовий метод полягає у застосуванні системи спеціально відібраних і попередньо “згорнутих”, перевірених процедур (репрезентації, формалізації, алгоритмізації, інструктування, фіксації, метрики, аналізу й інтерпретації) для одержання неявної інформації про параметри, що цікавлять, і властивості досліджуваного об’єкта або явища і їх професійної діагностики [14, с. 1119]”, то актуальною залишається проблема комплексного дослідження використання тестових методів і їх ефективності. По-перше, вони мають максимально відповідати специфіці предметної галузі, не порушувати логіку навчальної книги. По-друге, валідність тестів має бути задовільною, як, власне, й методика оцінювання знань у цілому. По-третє, впроваджений у навчальний процес тестовий контроль не має бути самоціллю або приводом (інструментом) “з’ясування стосунків” суб’єктів навчально-виховного процесу. І методика, і методи, і тести, навіть сам процес тестування, мають відповідати особистісно орієнтованому підходу в оцінюванні рівня знань, що значно підвищить якість підготовки випускників закладів системи освіти.

Тести як поліфункційний дидактичний інструментарій можуть містити матеріал одного предмета/дисципліни (гомогенний тест), декількох або певного циклу (гетерогенний тест для комплексної перевірки знань) і різнитися не лише за змістом, але й за цілями.

Даючи визначення тесту як стандартизованому, короткому, обмеженому в часі випробуванню, призначеному для виявлення індивідуальних кількісних і якісних розбіжностей, О. Кузнецов також зазначає, що тести різняться за цілями і за змістом, призначаються для: аналізу рівня розвитку пізнавальних процесів і функцій мислення; оцінювання можливості оволодіння різними видами діяльності; оцінювання досягнень (розвиток знань, умінь, діяльності після навчання); визначення особистісних рис людини [10, с. 7]. У такому тесті як методі та як результаті педагогічного оцінювання В. Аванесов бачить систему завдань специфічної форми, певного предметного змісту і зростаючої складності, яка застосовується для об’єктивного оцінювання структури й рівня підготовленості за обмежений проміжок часу [1, с. 24]. Н. Мойсеюк, наприклад, виокремлює тест успішності та визначає його як сукупність завдань для виміру рівня (ступеня) засвоєння певних частин змісту навчання [11, с. 355]. На думку Н. Басової, саме педагогічний тест як система завдань зростаючої складності та специфічної форми дає змогу якісно оцінити структуру знань і виміряти їх рівень [3, с. 226].

Тести як інструментарій для вимірювання знань ми використали у процесі формування змісту посібника з метакурсу “Людинознавство” (10–11 кл.) [7; 8]. Розроблений нами й впроваджений у практи-

ку деяких загальноосвітніх закладів України, цей курс є засобом формування системи знань про людину на засадах міжпредметних і метапредметних зв'язків, компетентнісного навчання і синергетичного підходу з урахуванням структурної моделі педагогічної взаємодії та розгортання технологій інтерактивного навчання. У зміст “Людинознавства” імплементовано різні види тестів (наприклад, з відкритими відповідями, тести з розгорнутою відповіддю – есе), утім переважають тести із закритими відповідями. Структура цієї навчальної книги така, що дає змогу не лише контролювати засвоєння слухачами знань про людину. Зміст тестів викликає рефлексію, що спонукає до активнішого формування ціннісних орієнтацій.

Оскільки метакурс “Людинознавство” присвячено психологічним, соціальним, культурологічним, філософським проблемам з огляду на цілісність людини як біопсихосоціокультурної істоти (а людина є складною системою, яка вирізняється розмаїттям взаємозв'язків з навколишнім світом, має багаторівневу організацію), то ми маємо на меті апробувати його зміст у системі вищих педагогічних навчальних закладів (електронні навчальні тести вже апробовано).

Виходячи з теорії та практики, такі тести варто розуміти як педагогічний інструментарій, в основі якого лежить система взаємозалежних завдань специфічної форми, певного змісту та різної складності, що управляється спеціально розробленою технологією обробки й аналізу здобутих емпіричних даних з метою проведення надійного (валідного) оцінювання рівня навченості, сукупності знань, умінь, навичок, уявлень, предметних компетенцій і базових компетентностей. А тестове завдання – це короткий завершений елемент тесту, сформульований як твердження або як запитання, вибір варіанта відповіді на який дає змогу судити про сформованість знань, умінь, навичок, уявлень суб'єктів навчання й об'єктивно оцінити рівень їх навченості. Обумовлений зміст тесту навчальної книги має відповідати конкретним педагогічним принципам.

Під час системного використання навчальних тестів у суб'єктів навчання розвивається ціннісне ставлення до здобутих знань. Можливість систематичного одержання об'єктивного оцінювання знань дає змогу суб'єктові навчання самоідентифікуватись із зовнішнім середовищем, скласти свій рейтинг за певними показниками, здійснювати планування, з огляду на власні цінності та мотивації.

Отже, складається відповідна система розумових дій, спрямована на результат: тестування – результат – самоаналіз – самооцінка – самопідготовка – потреба співпрацювати з учителем/викладачем – потреба в об'єктивному оцінюванні досягнутого рівня [15].

Наше дослідження засвідчило, що максимальна результативність досягається завдяки таким електронним навчальним тестам (додаток CD до посібника з метакурсу “Людинознавство”), де кількість варіантів відповіді на запитання не перевищує п’яти. Значну роль у визначенні надійності завдання відіграє й форма відповідей. Так, альтернативна форма відповіді містить високу ймовірність угадування, але значна кількість запитань (понад 15–20) забезпечує надійність. За повторного проходження тесту виключається можливість зорового запам’ятовування позиції правильного варіанта – генератор випадкових чисел щоразу змінює місце правильної відповіді у списку. Ці дві умови зменшують імовірність випадкового вгадування двічі або декілька разів поспіль, навіть незважаючи на те, що загальна кількість запитань з деяких тем не перевищує 20. За підрахунками Е. Бореля, при 30 запитаннях з альтернативними відповідями ймовірність угадування у всіх випадках поспіль становить одну мільярдну частку [6, с. 75]. До речі, вбудований у тестову програму лічильник автоматично підраховує успішність (у %) і фіксує час, витрачений на проходження тесту.

Висновки. На наш погляд, тестування має значні переваги перед іншими методами оцінювання навчальних досягнень, адже: а) забезпечується більш швидка перевірка якості засвоєних знань; б) пришвидшуються процеси систематизації вивченого та його запам’ятовування; в) зменшується “вторгнення” суб’єктивних чинників (настрій учителя/викладача, недостатній професіоналізм, упередженість, неувважність тощо) у процес виміру якості засвоєних знань; г) ефективніше використовуються сучасні технічні засоби навчання і контролю; д) заощаджується навчальний час, даючи можливості для здійснення проміжного контролю засвоєння знань.

Необхідно зазначити, що всі методи оцінювання якості знань перебувають у певному зв’язку та системі, доповнюють один одного, уточнюють і конкретизують здобуті освітні результати. Кожний з методів має універсальне значення, може бути використаний для виміру різних характеристик якості профільного навчання і професійної підготовки. Тести можна використати для виміру й оцінювання різних параметрів знань, а також професійних якостей, здібностей, здатностей, типу мислення, цінностей. Тестування сприяє ефективнішому впровадженню принципу людиноцентризму, адже сприяє індивідуалізації навчання, стимулює їхню самостійну роботу, створює умови для самоконтролю, самоорганізації, самонавчання. Суб’єкт навчання стає впевненим в об’єктивності оцінювання, що, як відомо, підвищує мотивацію до навчання задля досягнення кращих освітніх результатів. З огляду на викладене, резюмуємо, що в дидактиці тес-

тування можна розглядати як технологію, що посідає гідне місце в освітньому процесі закладів освіти і спрямована на втілення особистісно орієнтованого підходу.

Отже, на основі аналізу й осмислення теоретичного матеріалу, за результатами апробації змісту сконструйованого нами посібника з метакурсу “Людинознавство” схарактеризовано тести (тестові випробування) як поліфункційний дидактичний інструментарій, імплементація якого у зміст навчальної книги може давати високі освітні результати, адже тести є водночас засобом навчання і визначення рівня навченості та навчальних досягнень, контролю знань і виявлення умінь та навичок, інтелектуального розвитку особистості тощо.

Література

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М. : Центр тестирования, 2002. – 239 с.
2. Аванесов В. С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики / В. С. Аванесов // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 1. – С. 32–46.
3. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – М. : Феникс, 1999. – 352 с.
4. Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / [авт. сост. : В. И. Байденко, О. Л. Ворожейкина, Е. Н. Карачарова, Н. А. Селезнева, Л. Н. Тарасюк; под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко и д-ра тех. наук, проф. Н. А. Селезневой]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 148 с.
5. Болотов В. А. Системы оценки качества образования : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, получающих образование по пед. направлениям и специальностям / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова. – М. : Университетская книга ; Логос, 2007. – 190 с.
6. Борель Э. Вероятность и достоверность / Э. Борель. – М. : Наука, 1969. – 112 с.
7. Васьківська Г. Використання навчальних тестів у процесі формування системи знань про людину в учнів старшої школи / Г. Васьківська // Рідна школа. – 2013. – № 6. – С. 41–46.
8. Васьківська Г. О. Людинознавство. Для учнів 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів : навч. посіб. / Г. О. Васьківська. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 256 с.
9. Гронлунд Норман Е. Оцінювання студентської успішності : практ. посіб. / Норман Е. Гронлунд. – К. : Навч.-метод. центр “Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2005. – 312 с.
10. Кузнецов А. А. Информатика. Тестовые задания / А. А. Кузнецов. – 3-е изд. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2006. – 232 с.
11. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 4-е вид., доповн. – К., 2003. – 615 с.

12. Момот А. И. Модернизация модели системы управления качеством высшего образования Украины : монография / Е. В. Мирошниченко, И. П. Навка и др. – Донецк : Ноулидж, 2012. – 178 с.
13. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови) ; за заг. ред. В. Г. Кременя] ; Нац. акад. пед. наук України. – К. : Пед. думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр. : с. 193–208. – (До 25-річчя Незалежності України).
14. Социология: Энциклопедия / [сост. : А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко]. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
15. Gandal Matthew. The Power of Testing / Matthew Gandal, Laura McGiffert // Educational Leadership. – 2003. February. – P. 39–42.

References

1. Avanesov V. S. Kompoziciia testovykh zadaniy / V. S. Avanesov. – M. : Centr testirovaniia, 2002. – 239 s.
2. Avanesov V. S. Opredelenie, predmet i osnovnye funktsii pedagogicheskoi diagnostiki / V. S. Avanesov // Pedagogicheskaiia diagnostika. – 2002. – № 1. – S. 32–46.
3. Basova N. V. Pedagogika i prakticheskaiia psikhologiiia / N. V. Basova. – M. : Feniks, 1999. – 352 s.
4. Bolonskiy process: glossariy (na osnove opyta monitoringovogo issledovaniia) / [avt. sost. : V. Y. Baidenko, O. L. Vorozheikina, E. N. Karacharova, N. A. Selezneva, L. N. Tarasiuk ; pod nauch. red. d-ra ped. nauk, prof. V. Y. Baidenko i d-ra tex. nauk, prof. N. A. Seleznevoy]. – M. : Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2009. – 148 s.
5. Bolotov V. A. Sistemy ocenki kachestva obrazovaniia : ucheb. posob. dlia stud. vyssh. ucheb. zavedeniy, poluchaiushchikh obrazovanie po ped. napravleniiam i specialnostiam / V. A. Bolotov, N. F. Yefremova. – M. : Universitetskaia kniga ; Logos, 2007. – 190 s.
6. Borel E. Veroiatnost i dostovernost / E. Borel. – M. : Nauka, 1969. – 112 s.
7. Vaskivska G. Vykorystannya navchalnykh testiv u procesi formuvannya systemy znan pro lyudynu v uchniv starshoyi shkoly / G. Vaskivska // Ridna shkola. – 2013. – № 6. – S. 41–46.
8. Vaskivska G. O. Lyudynoznavstvo. Dlya uchniv 10–11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : navch. posib. / G. O. Vaskivska. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2013. – 256 s.
9. Gronlund Norman E. Ocinyuvannya studentskoyi uspishnosti: prakt. posib. / Norman E. Gronlund. – K. : Navch.-metod. centr "Konsorcium iz udoskonalennya menedzhment-osvity v Ukraini", 2005. – 312 s.
10. Kuznecov A. A. Informatika. Testovye zadaniia / A. A. Kuznecov. – 3-e izd. – M. : BINOM. Laboratoriia znaniy, 2006. – 232 s.
11. Moyseyuk N. Ye. Pedahohika : navch. posib. / N. Ye. Moyseyuk. – 4-e vyd., dopovn. – K., 2003. – 615 s.

12. Momot A. I. Modernizaciia modeli systemy upravleniia kachestvom vysshego obrazovaniia Ukrainy : monografiia / E. V. Miroshnichenko, Y. P. Navka i dr. – Doneck : Noulidzh, 2012. – 178 s.
13. Nacionalna dopovid pro stan i perspektvy rozvytku osvity v Ukraini / [redkol. : V. H. Kremen (holova), V. I. Luhovyy (zast. holovy), A. M. Hurzhiy (zast. holovy), O. Ya. Savchenko (zast. holovy) ; za zah. red. V. H. Kremeniia] ; Nac. akad. ped. nauk Ukrainy. – K. : Ped. dumka, 2016. – 448 s. – Bibliohr. : s. 193–208. – (Do 25-richchya Nezalezhnosti Ukrainy).
14. Sociologiiia: Enciklopediia / [sost. : A. A. Gricanov, V. L. Abushenko, H. M. Evelkin, H. N. Sokolova, O. V. Tereshhenko]. – Mn. : Knizhnyi Dom, 2003. – 1312 s.
15. Gandal Matthew. The Power of Testing / Matthew Gandal, Laura McGiffert // Educational Leadership. – 2003. February. – P. 39–42.

Васьковская Г. А.

ТЕСТЫ КАК ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНОЙ КНИГИ

В статье автор характеризует тесты как полифункциональный дидактический инструментальный учебной книги, как средство обучения и определения уровня обученности и учебных достижений, как метод контроля полученных знаний и выявления сформированных умений и навыков, а также уровня интеллектуального развития личности. Обосновываются преимущества метода тестирования в процессе оценивания учебных достижений. Анализируются виды тестов и условия их применения.

Тесты как средство измерения знаний автор использовала в процессе формирования содержания пособия по метакурсу “Человековедение”. Структура этой учебной книги такова, что дает возможность не только контролировать усвоение слушателями знаний о человеке. Содержание тестов вызывает рефлексию, побуждающую к более активному формированию ценностных ориентаций личности.

Ключевые слова: учебная книга; тест; тестирование; оценивание; качество знаний; учебные достижения; содержание образования.

Vaskivska G.

THE TESTS AS A MULTIFUNCTIONAL DIDACTIC TOOLKIT IN THE CONTENT OF THE TEXTBOOK

The author describes the tests as a multifunctional didactic toolkit of textbook. Such test is toolkit for learning and a means of determining the level of training. The tests can be considered as a method of control of the acquired knowledge and as a method to identify skills. With the help of tests determine the level of intellectual development of the individual. In the article substantiate the advantages of testing in the process of evaluation of educational achievements; analyzes the types of tests and their conditions of use. In many ways evaluation is

powerful toolkit in the management system of the educational institution, performs regulatory functions, functions of projecting and motivation for improving the quality of educational results. The educational textbook in which there is a clear didactic test system, is an important of toolkit for learning.

This author used tests as a means of measuring of knowledge in the process forming of content of meta-course “Knowledge about the person”. In the content meta-course “Knowledge about the person” implemented different types of tests (for example, open answers, tests with expanded response – essay). There are many tests with closed answers. The structure of this textbook allows controlling the assimilation of knowledge about man. The content of the tests arouse the emotional reactions that positively affects the formation of values.

Key words: educational textbook; test; testing; evaluation; quality of knowledge; educational achievement; the content of education.

УДК 371.32.91(07)

ПІДРУЧНИК ГЕОГРАФІЇ ЯК УНІВЕРСАЛЬНИЙ ІНТЕГРОВАНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Л. П. Вішнікіна,

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри географії
та краєзнавства ПНПУ імені В. Г. Короленка,
e-mail: lpvishnikina@gmail.com*

О. М. Топузов,

*член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук,
професор, директор Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: proftop@ukr.net*

У статті обґрунтовано провідні засади проектування підручника географії, спрямованого на формування предметної географічної компетентності учнів. Визначено структурні компоненти й елементи підручника та проаналізовано можливості їх для розвитку окремих предметних компетентностей учнів: географічних знань, вмінь і навичок, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до довкілля й людської діяльності в ньому й географічного бачення світу.

Ключові слова: предметна географічна компетентність учнів, підручник географії, структурні компоненти й елементи підручника, географічні знання, уміння й навички, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до довкілля й людської діяльності, географічне бачення світу.

Серед нагальних проблем сучасної шкільної освіти особливу актуальність має створення шкільного підручника, який є одним із ключових складників освітньої системи. Успішність навчання географії й ефективність використання дидактичних інструментів істотно залежить від забезпечення цього процесу ефективними засобами. У системі засобів навчання географії підручник є багатооб'єктним умовно інтерактивним інтегрованим інформаційним засобом, що безпосередньо чи опосередковано пов'язаний зі всіма іншими засобами. Саме через нього реалізуються мета й завдання навчальної програми та відображено зміст її [7].

Водночас сучасний підручник географії – це своєрідний дидактичний комплекс, який може бути самодостатньою системою або універсальним засобом навчання. Отже, підручник – один із найважливіших складників навчально-методичного комплексу, що забезпечує вивчення курсів географії в школі.

У шкільній географічній освіті тривалий час переважав предметно-центричний підхід, згідно з яким зміст підручника конструювався як навчальна проєкція нормативного наукового знання. Утім, підручник має бути не тільки джерелом інформації, але й чинником інтелектуального розвитку та формування предметної географічної компетентності учнів [6].

Варто зазначити, що на сучасному етапі концепція географічної освіти ґрунтується на реалізації особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання. Оскільки компетентнісна географічна освіта зорієнтована на здобуття учнями сукупності географічних знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності з географії, географічного бачення світу (специфічного географічного мислення та установок учнів), проєктування підручників географії має орієнтуватися на формування предметної географічної компетентності учнів.

Наукові засади компетентнісного підходу до навчання обґрунтували вітчизняні та зарубіжні дослідники Р. Барнет, Н. Бібік, В. Болотов, В. Вестера, А. Дахін, І. Зімняя, Т. Іванова, В. Краєвський, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, Б. Оскарссон, І. Підласий, О. Пометун, Дж. Равен, Г. Селевко, Р. Уайт, Н. Хомський, В. Хутмакер, А. Хуторської та інші.

Упровадженню компетентнісного підходу до навчання саме географії й аналізу психолого-педагогічних засад і навчально-виховного змісту підручників географії присвячені роботи І. Барінової, Л. Вішнікіної, Т. Гільберг, В. Дронової, І. Душиної, Л. Зеленської, В. Корнеева, С. Коберніка, В. Максаковського, О. Надтоки, Т. Назаренко, О. Нехомяж, Л. Покась, В. Самойленка, А. Сиротенка,

В. Сухорукова, О. Тімець, О. Топузова, Г. Уварової, Д. Фінарова, О. Хлебосолової, Й. Щиповича, В. Яценка та інших.

Дотепер досліджувалися різні аспекти підручникотворення. Так, Е. Г. Гельфман і М. О. Холодна зазначають, що підручник “за змістом, формою та структурою має бути проекцією не тільки наукового знання, а й основних закономірностей інтелектуального розвитку особистості у процесі навчання” [2, с. 7].

В. П. Корнєєв, аналізуючи історію становлення й розвитку підручників географії, зазначає, що навчальні книги нового покоління мають допомагати учням розуміти навколишній світ, його загальну картину. Одним із напрямів дослідження проблеми теорії і практики навчання географії дослідник називає удосконалення підручників шляхом визначення оптимального обсягу текстового матеріалу, кількості ілюстрацій, запитань і завдань для учнів [4].

С. Г. Кобернік, визначаючи критерії загальних психолого-педагогічних вимог до шкільного підручника географії нового покоління, наголошує, що підручник повинен “забезпечувати оптимальне співвідношення текстового і позатекстового компонентів” [3, с. 12].

Проте попередній аналіз педагогічної та методичної фахової літератури, вивчення практики проектування й експертних оцінок підручників географії показав, що проблему формування предметної географічної компетентності засобами підручника географії досліджено недостатньо. Зокрема, не проаналізовано такі складники позатекстового компонента підручника, як навчальні запитання й завдання, спрямовані на формування окремих предметних географічних компетентностей учнів.

Перш ніж аналізувати можливості шкільного підручника географії як засобу формування окремих предметних компетентностей учнів, доцільно звернутися до понятійно-категоріального апарату предметно-компетентнісного навчання географії.

Як зазначено нами у попередніх працях, визначальною категорією компетентнісного підходу є компетентність учня, що наразі розглядається у сенсі результату навчання. Аналіз результатів навчання географії як категорії компетентнісної освіти дає можливість стверджувати, що він визначається не тільки кількістю здобутих учнем знань, набутих умінь і навичок, а й здатністю застосовувати їх у різних проблемних ситуаціях. Така спроможність забезпечується за умови забезпечення умов інтелектуального розвитку, саморозвитку та соціалізації учня у процесі формування географічної компетентності [1].

Узагальнення дефініцій поняття “предметна компетентність”, що були здійснені у процесі нашого дослідження, дають змогу виділити такі компоненти предметної географічної компетентності учнів

(ПГКУ): змістовий, операційний, прикладний, емоційно-ціннісний та світоглядний.

До змістового компонента ПГКУ належать емпіричні й теоретичні географічні знання, які мають бути сформовані у школярів; операційний компонент визначається вміннями й навичками, що формуються в учнів у процесі навчання географії; прикладний компонент, який складається із досвіду застосування географічних знань, умінь і навичок, спрямованих на виконання теоретичних і прикладних життєво необхідних завдань, і розв'язання проблем на продуктивному та творчому рівнях; емоційно-ціннісний компонент визначається емоційно-ціннісними настановами, ставленнями, ціннісно-визначальними переконаннями й поглядами на довкілля й людську діяльність у ньому; світоглядний компонент полягає в науковому географічному баченні довкілля на підґрунті географічної картини світу.

Відповідно до зазначених визначень підручники нового покоління повинні забезпечувати формування окремих предметних географічних компетентностей учнів.

Отже, компетентісно формувальна функція підручника географії наразі посідає чільне місце серед інших його функцій: інформаційної, спрямовальної, розвивальної, комунікативної, виховної, диференційованого та індивідуалізованого навчання [6].

Відтак, підручник географії має бути компетентісно спрямованим (Табл. 1). Кожен елемент структури компетентісно спрямованого підручника відіграє певну роль у формуванні ПГКУ.

Основним текстом підручника є науково опрацьований і систематизований автором (авторами) географічний навчальний матеріал, що відповідає програмі й слугує джерелом географічної інформації, обов'язкової для вивчення й засвоєння. Такий текст виконує функцію організації знань школярів і має переважно інформативно-описову й роз'яснювальну спрямованість. Зазвичай він побудований у формі монологу (розповідь чи пояснення автора). Утім, якщо основний текст буде викладено у формі діалогу (звертання до учнів за допомогою запитань, заохочень до аналізу альтернативних поглядів тощо), він стає компетентісно спрямованим, тобто заохочує учнів до застосування географічних знань.

Додатковий текст включає навчальний матеріал, що закріплює, поглиблює й поширює змістові положення основного тексту та посилює наукову доказовість і емоційне навантаження останнього. За умови, що цей матеріал буде виконувати мотиваційну функцію та ознайомлюватиме школярів з елементами дослідницької діяльності, він сприятиме формуванню емоційно-ціннісного ставлення учнів до довкілля й людської діяльності в ньому та географічного бачення світу.

Таблиця 1.

Структурні компоненти й елементи підручника географії [6]

Текстовий компонент			Позатекстовий компонент			
Елементи			Елементи			
Основний текст: викладання й пояснення основ науки: уявлень, суджень, понять, за- конів, теорій тощо	Додатко- вий текст: науково- популяр- ний, ху- дожній, документа- льний і хресто- матійний матеріал	Поясно- вальний текст: формулювання, визначення й пояснення по- нять і термінів, різноманітні роз'яснення, ви- сновки тощо	Навчальні запитання й завдання: із закріпле- ння знань, формува-ння інтелектуаль- них умінь, практичні, проблем- ні, творчі, контрольні	Апарат організації засвоє-ння: заголов- ки, плани, вказівки, інструк- ції, зразки, алгорит-ми тощо	Апарат орієнтування: вступ, передмо-ва, зміст, рубри- кації, особли- ві позначе- ння у тексті тощо	Ілюстра- тивний матеріал: образні, понятійний комбіновані зображення

Пояснювальний текст, який містить навчальний матеріал у стисло-згорнутій формі, необхідний для кращого й найповнішого розуміння та засвоєння географічних понять, причиново-наслідкових зв'язків і закономірностей, покликаний формувати теоретичні знання учнів.

Позатекстовий компонент підручника поділяється на такі елементи: навчальні запитання й за- вдання, апарат організації засвоєння, апарат орієнтування та ілюстративний матеріал.

Особливу роль у формуванні окремих предметних географічних компетентностей учнів відігра- ють навчальні запитання й завдання. З огляду на рівень організації навчально-пізнавальної діяльності на уроках і функціональну спрямованість, можна виокремити завдання й запитання, що мають на меті формування такої предметної компетентності учнів, як географічні знання на рівні відтворення

їх і/або застосування на проблемному чи творчому рівнях. До рівня відтворення належать запитання й завдання репродуктивного рівня на кшталт: “Назвіть...”, “Перелічіть...”, “Що це...?”, “Який...?”, “Коли...?”, “Де...?”, “Як...?” тощо.

Проблемні запитання й завдання, що містять інтелектуальне протиріччя з порушенням вже сформованих у школярів географічних причиново-наслідкових зв’язків, активізують їхню самостійну пізнавальну діяльність та ініціюють пошукову діяльність. Ці запитання й завдання мають дискусійний характер, а отже сприяють зацікавленості школярів географічним об’єктом вивчення.

Творчі ж завдання й запитання, що спрямовані на формулювання оцінок і висновків та синтезу нового знання учнями, не мають однозначних, визначених наперед відповідей і рішень. Це запитання й завдання, що передбачають організацію творчого пошуку школярів у такий спосіб, щоб вони вміли застосовувати знання в нестандартних ситуаціях і самостійно формулювати висновки й давати оцінки, здобуваючи водночас нові знання.

Не менш важливе значення мають запитання й завдання підручників, спрямовані на формування географічних умінь і навичок, що є наступною предметною компетентністю учнів. Якщо запитання й завдання спрямовані на з’ясування суті географічних понять і причиново-наслідкових зв’язків, вивчення структури географічних об’єктів, процесів і явищ, зіставлення, порівняння й систематизацію їх, то розв’язання таких завдань забезпечить формування інтелектуальних умінь учнів (аналіз, синтез, зіставлення, порівняння, узагальнення).

Практичні завдання, що потребують застосування знань у процесі виконання навчальних дій, сприяють формуванню прикладних географічних вмінь і навичок учнів. До таких завдань належать, зокрема, такі: “Запропонуйте комплексну характеристику географічного об’єкта чи явища...”, “Дайте порівняльну характеристику двох географічних об’єктів...”, “Проведіть спостереження...” тощо. Практичні завдання на кшталт: “Нанесіть на контурну карту такі географічні об’єкти...”, “Побудуйте графік або діаграму...”, “Складіть таблицю...”, “Намалюйте графічну схему...” тощо, спрямовані на формування картографічних умінь та вмінь географічного моделювання. Варто зазначити, що під час виконання практичних завдань учні можуть не лише формувати нові вміння й навички, а й самостійно робити висновки, що сприяє набуттю досвіду творчої діяльності й географічного бачення світу.

Контрольні запитання й завдання різного рівня складності (репродуктивного, продуктивного, проблемного, творчого) безпосе-

редньо мають визначати й оцінювати рівень становлення окремих предметних географічних компетентностей учнів. До такої категорії перш за все належать тестові запитання й завдання, які учні зможуть використовувати для самоперевірки та самооцінювання власних навчальних досягнень.

Апарат організації засвоєння, як ще один структурний елемент підручника (див. табл. 1), містить заголовки, плани параграфів, пам'ятки, інструкції, вказівки до організації самостійної роботи та самоосвіти, плани характеристик, плани-схеми, алгоритми виконання завдань, зразки розв'язання задач і надписи й підписи до ілюстрацій. У компетентнісно спрямованому підручнику географії він покликаний стимулювати мисленнєву діяльність учнів та сприяти формуванню прийомів їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Апарат орієнтування компетентнісно спрямованого підручника, що має забезпечувати організацію уваги учнів під час використання географічного навчального матеріалу, зазвичай складається зі вступу, передмови, змісту, рубрикацій, шрифтових і кольорових виділень у тексті, сигналів-символів, предметних покажчиків, списку рекомендованої та використаної літератури (першоджерел), покликань, колонтитулів, словника основних термінів тощо.

Особливу увагу варто приділити ілюстративному матеріалу підручника, оскільки він є наочною опорою організації навчально-пізнавальної діяльності школярів, що спрямована на формування їхніх предметних компетентностей. До того ж такий матеріал містить власні структурні елементи більш низьких рівнів, а саме: образні зображення (малюнки, зарисовки, пейзажні ілюстрації, портрети, фото тощо), які формують географічні уявлення учнів. На формування теоретичних знань спрямовані понятійні зображення: картографічні (карти, топоплани тощо); аналітично-ілюстративні (графіко-діаграмні, табличні тощо); структурно-логічні (структурно-інформаційні схематичні, структурно-логічні графічно-зображувальні) і власне комбіновані графічно-знакові (картосхеми, картодіаграми і ін.).

Водночас підручник географії має відповідати важливому методичному положенню: джерелом знань є не тільки текстовий, але й ілюстративний матеріал. По-перше, значна частина різноманітних ілюстрацій пояснює багато змістових питань, стисло сформульованих у тексті. По-друге, ілюстрації можуть бути самостійними джерелами знань і нести інформацію, якої немає в тексті.

Здійснений аналіз можливостей компетентнісно зорієнтованих структурних складників підручника географії дає змогу дійти висновку, що, з одного боку, кожен такий елемент має виконува-

ти певну функцію, спрямовану на становлення окремої предметної географічної компетентності учнів. З іншого боку, дидактична дія усіх елементів є комплексним поєднанням векторів, спрямованих на формування загальної ПГКУ.

Насамкінець зазначимо, що, як пише М. І. Піддячий: “Зміни, що відбуваються в суспільствах і регіональних середовищах спонукають педагогічну науку до розроблення в підручниках змісту, зорієнтованого на вивчення наявного й перспективного світоустрою за певними принципами й законами розвитку суспільств і держав. Це сприяє становленню компетентностей старшокласників, які дадуть змогу їм функціонувати в умовах швидкозмінних соціальних і професійних систем” [5]. Отже, шкільні підручники географії мають відповідати сучасним освітнім завданням — усебічно сприяти розвитку в учнів загальноосвітніх навчальних закладів здатності застосовувати географічні знання, уміння й навички, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до довкілля й людської діяльності в ньому та географічне бачення світу (комплексне і просторове мислення) для розв’язання життєвих завдань і нагальних проблем.

Література

1. Вішнікіна Л. П. Психодидактичні засади формування предметної географічної компетентності учнів / Л. П. Вішнікіна, О. М. Топузов // Український педагогічний журнал. – 2016. – №2. – С. 65-74.
2. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.
3. Кобернік С. Г. Сучасний підручник з географії та проблема його вдосконалення / Сергій Кобернік // Географія та основи економіки в школі. – 2003. – №5. – С. 11–14.
4. Корнеев В. П. Становлення і розвиток підручників географії / В. П. Корнеев // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць, Вип. 4. – К.: Педагогічна думка, 2004. – С. 166–172.
5. Піддячий М. І. Компетентнісний підхід до створення підручників для старшої профільної школи. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://undip.org.ua/upload/iblock/387/1_27.pdf.
6. Самойленко В. М. Дидактика географії: монографія / В. М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, О. Ф. Надтока, І. О. Діброва. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 586 с.
7. Топузов О. М. Комплексний навчально-методичний комплект шкільного курсу географії в системі особистісно орієнтованого навчання / О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць, Вип. 11. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 130–137.

References

1. Vishnikina L. P. Psykhodydaktychni zasady formuvannia predmetnoi heohrafichnoi kompetentnosti uchniv / L. P. Vishnikina, O. M. Topuzov // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2016. – №2. – S. 65–74.
2. Gel'fman Je. G. Psihohodidaktika shkol'nogo uchebnika. Intellektual'noe vospitanie uchashchisja / Je. G. Gel'fman, M. A. Holodnaja. – SPb.: Piter, 2006. – 384 s.
3. Kobernik S. H. Suchasnyi pidruchnyk z heohrafii ta problema yoho vdoskonalennia / Serhii Kobernik // Heohrafiia ta osnovy ekonomiky v shkoli. – 2003. – № 5. – S. 11–14.
4. Kornieiev V. P. Stanovlennia i rozvytok pidruchnykiv heohrafii / V. P. Kornieiev // Problemy suchasnogo pidruchnyka : zb. nauk. prats, Vyp. 4. – K.: Pedahohichna dumka, 2004. – S. 166–172.
5. Piddiachyi M. I. Kompetentnisnyi pidkhid do stvorennia pidruchnykiv dlia starshoi profilnoi shkoly. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://undip.org.ua/upload/iblock/387/1_27.pdf.
6. Samoilenko V. M. Dydaktyka heohrafii : monohrafiia / V. M. Samoilenko, O. M. Topuzov, L. P. Vishnikina, O. F. Nadtoka, I. O. Dibrova. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 586 s.
7. Topuzov O. M. Kompleksnyi navchalno-metodychnyi komplet shkilnoho kursu heohrafii v systemi osobystisno oriietovanoho navchannia / O. M. Topuzov, L. P. Vishnikina // Problemy suchasnogo pidruchnyka : zb. nauk. prats, Vyp. 11. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – S. 130–137.

Вишникина Л. П., Топузов О. М.

УЧЕБНИК ГЕОГРАФИИ

КАК УНИВЕРСАЛЬНОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье обосновано ведущие принципы проектирования учебника по географии, направленного на формирование предметной географической компетентности учащихся. В работе определены структурные компоненты и элементы учебника, проанализированы возможности их использования для развития отдельных предметных компетенций учащихся: географических знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде и человеческой деятельности в нем и географического видения мира.

Ключевые слова: предметная географическая компетентность учащихся, учебник по географии, структурные элементы, географических знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде и человеческой деятельности в нем и географического видения мира.

Vishnikina L. P., Topuzov O. M.

GEOGRAPHY TEXTBOOK AS A UNIVERSAL INTEGRATED MEANS OF FORMING THE CORE GEOGRAPHICAL COMPETENCE OF THE PUPILS

The article specifies the leading design principles of geography textbook aimed at forming the core geographical competence of students. The paper identified the structural components and the elements of textbooks as well as analyzed their opportunities to focus on the development of individual core competencies of students: geographic knowledge, skills, experience, creativity, emotional and value attitude to the environment and human activities in it as well as geographical view of the world.

Key words: core geographic competence of students, textbook on geography, structural elements, geographic knowledge, skills, experience, creativity, emotional and value attitude to the environment and human activities in it, geographical view of the world.

УДК 373.5:5

МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ДЕРЖАВИ

В. В. Волошена,

*Інститут педагогіки НАПН України,
науковий співробітник відділу математичної
та інформативної освіти,
e-mail: v.voloshena@i.ua*

У статті розглядаються особливості, переваги та основні результати міжнародних порівняльних досліджень якості загальної середньої освіти, на основі регресивного аналізу спрогнозовано результати України в міжнародному дослідженні PISA. Зроблено спробу обґрунтування високих показників азіатських країн.

Ключові слова: рівень математичної освіти; ключові фактори; міжнародні порівняльні дослідження; національна політика.

Постановка проблеми. Розвиток сучасних технологій відображається на ринку праці, виникають нові професії, висувуються додаткові умови до наявних професій. Положення кожної країни на світовому ринку визначається рівнем розвитку передових технологій, важливу роль в цьому має інтелектуальне лідерство держави. У світлі нових потреб світового розвитку наразі в освіті всіх країн посилено розвивається

математична складова освіти. Особливе місце у зв'язку з цим набувають проблеми забезпечення відповідного рівня математичної освіти в країні. Усе це зумовлює необхідність пошуку ефективних інструментів забезпечення якості освіти як запоруки економічних успіхів, активізує проведення різноманітних міжнародних порівняльних досліджень. Останні забезпечують валідною інформацією політиків для пошуків оптимальних шляхів удосконалення систем освіти. Найбільш відомими з таких проектів є дослідження якості математичної та природничої освіти TIMSS та функціональної грамотності PISA, в яких вивчається стан освіти країн-учасниць на основі зрізів рівнів навчальних досягнень учнів наприкінці початкової та основної школи.

Міжнародна практика свідчить, що здійснення такого моніторингу з подальшим системним аналізом отриманих результатів є надійним способом визначення реального стану освіти та рівня підготовки школярів. Європейський вибір України зумовлює необхідність вивчення, узагальнення, критичного осмислення і творчого застосування досвіду європейської спільноти у цій царині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості, переваги та основні результати міжнародних порівняльних досліджень якості загальної середньої освіти розкрито у працях Н. Бобак, О. Мартинюк, Н. Марочко; М. Головка; Г. Ковалевої, М. Демидової, Н. Кошеленко, К. Краснянської; С. Оксамитної, А. Васильченко; Г. Мурніної; Н. Прокопенко; Т. Хорошковської та інших.

Українські школярі вперше брали участь у міжнародному дослідженні TIMSS, яке проводиться кожні 4 роки, починаючи з 2007 р., серед випускників молодшої школи та восьмикласників. За результатами дослідження українські восьмикласники посіли 25-е місце з математики та 19-е — з природничих наук, а учні 4-х класів — 26-е місце і з математики, і з природознавства. Отримані результати є нижчими за міжнародний середній бал. За результатами дослідження 2011 р., українські 8-класники підвищили результати з математики (на 17 балів) і з природничих наук (на 16 балів). Це дало змогу підвищити позицію країни у міжнародному рейтингу з математики — з 25 місця у 2007 р. до 19 місця у 2011 р., а з природничих дисциплін — з 19 до 18 місця. Результати дослідження TIMSS засвідчили: Україна зробила крок уперед за всіма показниками, і це очевидна тенденція до зростання. Пов'язано це з тим, що після проведення TIMSS 2007 було здійснено значну роботу з аналізу результатів дослідження, організовано науково-методичні семінари, круглі столи з розробниками програм і авторами підручників, навчання вчителів на курсах підвищення кваліфікації з питань моніторингових досліджень в освіті [3].

З 2008 р. у підручниках розміщено більше задач практичного змісту, тестових завдань різних форматів, цікавих задач на застосування знань в нестандартних ситуаціях; автори розробляють нові збірники для проведення державної підсумкової атестації з предметів природничо-математичного циклу, з урахуванням рекомендацій, наданих після аналізу результатів дослідження TIMSS 2007 [1; 2].

Виклад основного матеріалу. Проблема рівня сучасної математичної освіти багатогранна. Насамперед, батьки та учні скаржаться на підручники та програми, а якщо почитати форуми в Інтернеті, то всі знають як писати підручники. Вчителі, здається, і мають право на вибір підручників, але насправді обирають ті, які рекомендує райвно. Підручникотворці зажаті програмами та фінансуванням. Скаржаться всі, а от розібратися пробують одиниці. Найбільше нарікань та звинувачень від університетських професорів. Вони незадоволені, насамперед, освітою в середній школі. Для математичних факультетів набрати студентів високого рівня стало проблемою. Іноді навіть абітурієнтів на математичні спеціальності виявляється так мало, що неможливо організувати для них нормальне навчання. Не всі студенти, які вступають на математичні факультети, їх закінчують: значний відсоток студентів переходить на інші факультети або взагалі покидають навчання в університеті. З подібними труднощами стикаються в університетах і суміжні спеціальності (наприклад, фізика). Усе це поширюється і на педагогічні інститути. Це і є головна причина низького рівня вчителів математики та фізики. Якість викладання природничих наук і математики в університетах також викликає нарікання. Отже, постає питання: проблема в учнях чи професорах, які вивчили таких учителів?

Спробуємо на основі порівняння результатів міжнародного дослідження PISA та аналізу стану освіти країн-лідерів зробити висновки для нашої держави.

Перші рядки рейтингу міжнародного дослідження PISA займають незмінно азіатські країни, постійно змінюючи один одного. Японія була першою в 2000 р., наразі на перших місцях рейтингу Китай (Шанхай) і Сінгапур. Україна вперше візьме участь у міжнародному дослідженні якості освіти PISA-2018, відповідне рішення було ухвалено Кабінетом Міністрів України 4 лютого 2016 р. [4]. Участь в PISA-2018 дасть змогу громадянам України, зокрема спеціалістам у галузі освіти, об'єктивно оцінити стан середньої освіти в країні, усвідомити значущість поступових перетворень у цій сфері, політикам – приймати обґрунтовані рішення про необхідність змін. З усіх міжнародних порівняльних досліджень якості загальної середньої освіти Україна брала участь лише в Міжнародному порівняльному дослідженні якості

природничо-математичної освіти учнів 4-х і 8-х класів загальноосвітніх навчальних закладів за проектом TIMSS (у 2007, 2011 та 2015 рр.). Проте цей досвід був дуже корисним для України.

Дослідження 2015 р. пройшли лише восьмикласники, за нестачі грошей у держави результатів поки ще не маємо, тому будемо оперувати даними за 2011 рік.

Якщо PISA оцінює результати 15-річних школярів, тестуючи їхні знання з математики та природничих наук, то TIMSS проводить тестування восьмикласників (13–14-річних школярів) за цими предметами. У 2011 р. Україна посіла 19 місце серед 45 країн у рейтингу TIMSS за математичними знаннями та 18 місце – за природничими науками. Не дивно, що результати країн у рейтингу PISA схожі на результати країн у TIMSS. Результатів TIMSS 2015, на жаль, ще немає, тому проаналізуємо TIMSS 2011 і PISA 2012 для регресійного аналізу зв'язку результатів. Враховуючи участь України у TIMSS у 2011 р., отримане рівняння регресії дає нам змогу оцінити результат і місце в рейтингу, які Україна отримала б, якби взяла участь у дослідженні PISA 2012 року.

Таблиця 1

Регресія зв'язку результатів PISA з результатами TIMSS

	Математика	Природничі науки
Константа	55,96	-22,04
	(28,82)	(39,13)
Коефіцієнт результатів TIMSS	0,84	1,00
	(0,06)	(0,08)
Скоригований R2	0,89	0,86
#	28	28
Передбачуваний результат України	460,0	478,6
Передбачувана позиція України в рейтингу PISA у 2012 році	42	39

Таблиця свідчить, що в тестуванні з математики результат PISA дорівнював би приблизно $55,96 + 0,84 \cdot \text{Результат TIMSS}$. Оскільки результат України в математиці за TIMSS дорівнював 479, очікуваний результат України за рейтингом PISA в математиці дорівнює 460 ($55,96 + 0,84 \cdot 479$). У 2012 р. результату 460 вистачило б, щоб посісти 42 місце (серед 65 країн) у рейтингу PISA. Подібним чином, у природничих науках очікуваний результат України становить 478,6. Цього б вистачило, щоб посісти 39 місце (серед 65 країн). Як бачимо, це далеко

не перші позиції, хоча PISA 2018 у нас проходить під гаслом “Україна увійде в 50-ку кращих”, однак постає питання: серед скількох.

Спробуємо розібратись у причинах різкого зростання показників азіатських держав в міжнародних порівняльних дослідженнях. На нашу думку, ключовим фактором є важливість освіти для соціальної мобільності людини. Освіта безпосередньо визначає подальший життєвий шлях молоді людини. Успішне навчання в школі, вступ до університету й отримання диплома — майже гарантують пропуск для отримання хорошої роботи в крупній компанії, де, цілком імовірно, можна пропрацювати до пенсії, мати житло, тобто повністю влаштувати своє життя. Тому існує серйозна мотивація для школярів і студентів старанно вчитися, а для батьків — інвестувати значні ресурси, у тому числі фінансові, в освіту їхніх дітей. Наприклад, 97 % учнів у Сінгапурі додатково займаються з репетиторами.

В Японії, Кореї існує ще один важливий фактор — це потужний національний характер і шалена працьовитість. Звичку до праці закладають в ранньому віці. А освіта — це дуже важка праця. Там напружено методики раннього розвитку дитини, оскільки саме у віці 4–5 років закладається 80 % інтелекту, інтерактивні методи навчання. Проте найголовніше те, що в Японії або Кореї педагогіка має прикладний характер.

Китай зі своєю тисячолітньою культурою шукає та впроваджує в освіту краще, що є в світі. Наприклад, на одній з конференцій китайська делегація зацікавилася методами Василя Сухомлинського. Через декілька років в Китаї масово почали відкривати “Школи радості”, де навчальний процес тісно пов’язаний з природою, все будується на позитивних емоціях, де в класі ніхто не кричить і не тупотить ногами. Найголовніше, що вся система освіти в Китаї — від першого до дванадцятого класів — підлаштована під потреби життя. Десятирічний учень там бачить, що той, хто добре знає математику, фізику, має перспективу. І він вчиться. Їх налаштовує саме життя.

Пріоритет розвитку освіти там регламентований законодавчо, хоча, по суті, це є частиною китайської культури. Як стверджують філософи, від якості освіти залежить процвітання держави. Бажання вчитися укорінене, як кажуть, глибоко в ментальності китайців. Окрім того, в азіатських школах практикують сучасні технології, там майже суцільна інформатизація освітнього процесу. Налагоджено наповнення змісту навчання, зокрема індивідуального. Широко застосовують інтерактивні методики. Це дуже важливо, і це те, чого не вистачає нам.

В Японії провели дослідження, де з’ясували, що вкладення в освіту та науку дають в дев’ять разів більшу віддачу. Тобто один вкладений

долар або одна ієна принесе в перспективі державі дев'ять доларів або дев'ять ієн. Однак, щоб освіта давала віддачу, в неї теж потрібно вкладати чимало. Наприклад, наразі в США витрати на одного учня збільшили до 7 000 доларів у рік, а у нас цей показник на порядок менший.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши стан освіти в країнах-переможцях PISA, було виявлено низку факторів, що зумовили їх високі результати, зокрема такі:

- ✓ у розглянутих країнах освіта має загальнодержавне першочергове значення, тому що від якості освіти залежить процвітання держави;
- ✓ учні довше навчаються разом і отримують індивідуальну підтримку;
- ✓ у всіх цих країнах існують загальні/національні стандарти освіти;
- ✓ школи більшою мірою наділені самоврядуванням і несуть відповідальність за продуктивність педагогічної роботи;
- ✓ практикують сучасні технології, там майже суцільна інформатизація освітнього процесу;
- ✓ особлива увага приділяється розвитку системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Отже, все це, здається, у нас є, але чогось таки не вистачає. Тож, може, потрібно звернути більшу увагу і на Азіатські системи навчання, а не гнатися наосліп за Європою, яка, до речі, не посідає високі місця у рейтингу. Варто усвідомити, що проблеми криються не в підручниках, не в учнях чи вчителях і навіть не в професорах, проблема — в національній свідомості та державній підтримці.

Література

1. Геометрія : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закладів (академічний та профільний рівні) / [М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова, І. М. Богатирьова, О. М. Коломієць, З. О. Сердюк]. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2013. – 304 с.
2. Глобін О. І. Збірник завдань для державної підсумкової атестації з математики. 11 клас / О. І. Глобін, О. В. Єргіна, П. Б. Сидоренко, І. Є. Панкратова. – К. : Центр навч.-метод. л-ри, 2013. – 168 с.
3. Українські школярі за результатами дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS увійшли до двадцятки кращих [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. Офіційний веб-сайт // Актуальні новини. – 27 грудня 2012 р. – Режим доступу: <http://novyny.ostriv.in.ua/publication/code-5305451393CF5/list-8C72DA5726/>
4. Деякі питання участі України у міжнародному дослідженні якості освіти PISA-2018 [Електронний ресурс] // Урядовий портал. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248816832>

References

1. Heometriia : pidruch. dlia 11 kl. zahalnosvit. navch. zakladiv (akademichnyi taprofi Inyirivni) / [M. I. Burda, N. A. Tarasenkova, I. M. Bohatyrova, O. M. Kolomiets, Z. O. Serdiuk]. – K. : Vydavnychydym “Osvita”, 2013. – 304 s.
2. Hlobin O. I. Zbirnyk zavdan dlia derzhavnoi pidsumkovoї atestatsii z matematyky. 11 klas / O. I. Hlobin, O. V. Yerhina, P. B. Sydorenko, I. Ye. Pankratova. – K. : Tsentr navch.-metod. l-ry, 2013. – 168 s.
3. Ukrainski shkoliari za rezultatamy doslidzhennia yakosti pryrodnycho-matematychnoi osvity TIMSS uviishly do dvadtsiatky krashchykh [Elektronnyi resurs] / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Ofitsiinyi veb-sait // Aktualni novyny. – 27 hrudnia 2012 r. – Rezhym dostupu: <http://novyny.ostriv.in.ua/publication/code-5305451393CF5/list-8C72DA5726/>
4. Deiaki pytannia uchasti Ukrainy u mizhnarodnomu doslidzhenni yakosti osvity PISA-2018 [Elektronnyi resurs] // Uriadovyi portal. – Rezhym dostupu: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248816832>

Волошена В. В.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВА

В статье рассматриваются особенности, преимущества и основные результаты международных сравнительных исследований качества общего среднего образования, на основе регрессионного анализа спрогнозированы результаты Украины в международном исследовании PISA. Предпринята попытка обоснования высоких показателей азиатских стран. Рассмотрены и проанализированы проблемы математического образования. Сделаны выводы о проблемах развития математического образования в стране.

Ключевые слова: уровень математического образования; ключевые факторы; международные сравнительные исследования; национальная политика.

Voloshena V.

MATHEMATICS EDUCATION AS A FACTOR DEVELOPMENT OF THE STATE

In the article the features, advantages and the main results of international comparative studies of quality of secondary education, based on regression analysis predicted the results of Ukraine in the international study PISA. The attempt to justify high rates of Asian countries.

Priority development of education in the eastern states is regulated by law, but in fact it is part of the Asian culture. According to philosophers, the quality of education depends on the prosperity of the state. The desire to learn to sit, as they say, deep in their mentality. In addition, the Asian schools are practicing

modern technology, there is almost continuous informatization of educational process. Adjusted content of the training content, including personal. Widely used interactive methods. It is very important. And that is what we lack. Analysis of education in the PISA-winner revealed a number of factors that led to their strong results, including the following:

- ✓ in countries considered education a national priority value because of the quality of education depends on the prosperity of the state;
- ✓ longer students study together and receive individual support;
- ✓ in all these countries there are general/national education standards;
- ✓ school more endowed with government and are responsible for the performance of educational work;
- ✓ practiced by modern technology, there is almost continuous informatization of educational process;
- ✓ emphasis on training and development training of teachers.

As we see it all seems we have, but something is missing. So can should pay more attention to Asian education systems, rather than blindly chase for Europe, which, by the way, holds a high place in the rating. The problems are not in the textbooks, not teachers and pupils or even a professor, a problem in the national consciousness, as well as state support.

Key words: level mathematics education; key factors; international comparative studies; national policy.

УДК 372.854

КЛАСИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОЕКТІВ

Т. І. Вороненко,

*кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
старший науковий співробітник,
e-mail: voronesha@mail.ru*

У статті подано аналіз історичного розвитку проектної діяльності учнів навчальних закладів в педагогіці різних країн, сучасну класифікацію навчальних проектів та їх місце у методиці викладання хімії в середній школі України. Розглянуто шляхи реалізації компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходу під час виконання учнівських навчальних проектів. На конкретних прикладах охарактеризовано різні види проектів, їхнє значення під час вивчення хімії в основній школі та форму кінцевого продукту учнівської діяльності. Наголошено на необхідності дотримання еколого-еволюційного підходу до інтегрованих природничо-наукових знань, відслідко-

вування взаємозв'язків “будова речовини – властивості – застосування – вплив на довкілля – особистісне ставлення”.

Ключові слова: проектна діяльність; учнівські навчальні проекти; види навчальних проектів; класифікація; основна школа.

Постановка проблеми. У сучасному світі зростають вимоги до особистості, її мобільності, ініціативності, здатності до самовизначення та самореалізації, усвідомленості цінності буття. Формування і розвиток цих якостей починається у шкільному віці. У сучасних реаліях одним із недоліків української освіти є її інформаційний характер. Звідси – перевантаження шкільних курсів теоретичною навчальною інформацією, а отже, зменшення її практичної частини.

Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти України основними підходами до навчання визначає компетентнісний, діяльнісний та особистісно орієнтований. Переорієнтація освіти потребує упровадження нових методів навчальної, пізнавальної, комунікативної та практичної діяльності. Діяльнісний підхід забезпечує особистісно-орієнтоване навчання компетентнісного спрямування. Особливу роль у цьому відіграють навчальні проекти.

Нагальною вимогою часу стає подальша розбудова концептуально-методологічного та організаційно-практичного забезпечення особистісно орієнтованого навчання та виховання на прикладі проектних учнівських досліджень. Хімія як експериментальна наука, досягнення якої впливає на всі сфери життя людини, є, на нашу думку, для цього найпривабливішою. Для більш ефективного використання проектів у педагогічній практиці необхідно орієнтуватися в їхній класифікації.

Актуальність і ступінь дослідженості проблеми. Початком проектної педагогіки вважається гуманістичний напрям філософії освіти, реалізований у прагматичній педагогіці Дж. Дьюї, де способом набуття знань і досвіду для учнів було вирішення різних практичних завдань, а єдиним критерієм педагогічної цінності навчального предмета визнавався тільки його внесок у становлення системи внутрішньої особистісної орієнтації. Подальшу реалізацію такий підхід до навчання отримав у запропонованому в 1918 р. У. Кілпатріком методі проектів. За його результатами учні мали самостійно або спільними зусиллями розв'язати проблему, застосовавши необхідні знання з різних джерел, отримати реальний і відчутний результат.

Однак ще раніше, у 1905–1911 рр., С. Т. Шацьким і О. У. Зеленко було розроблено педагогічну концепцію, що продовжувала педагогічні ідеї Л. М. Толстого. Вона передбачала впровадження практичного підходу до навчання і виховання дітей. При цьому було наголошено на засвоєнні практично значущих для життя дітей знань.

Після 1917 р. метод проектів впроваджувався в школах за особистим розпорядженням Н. К. Крупської. Невдале поєднання методу проектів з комплексними програмами (план Дальтона) призвело, за Постановою ЦК ВКП(б) від 05.09.1931 р. “Про початкову і середню школу”, до засудження і заборони його використання в школі, як одного з “методів, попередньо на практиці не перевірених ... що вели фактично до руйнації школи” [5]. Водночас у Канаді, Великій Британії, Австралії та багатьох інших країнах метод проектів розвивався, що забезпечило можливість активно й успішно застосовувати його в навчальній діяльності до нині. У Німеччині метод проектів розглядається як доповнення до класно-урочної системи; у Франції навчання механіки, електроніки, інформатики і економіки відбувається шляхом виконання технічних проектів; у школах США та деяких інших країнах проектна робота виконується за темами, що мають практичне спрямування.

За часи хімізації суспільного господарства в СРСР цей метод, без згадування назви, знову почали застосовувати учителі. Офіційне повернення проектної діяльності у практику школи починається з 80-х рр. XX століття.

Дослідження теоретичних і практичних аспектів методу проектів мали розвиток більше у вищій школі (А. Кіршова, М. Л. Пелагейченко, Н. О. Брюханова, М. В. Елькін, Є. Ю. Літвіновським). У середній і старшій школі над цією тематикою працювали Є. С. Полат, В. В. Гузєєв (ТОГІС — технологія освіти у глобальному інформаційному співтоваристві, де підсумковою формою контролю є захист проекту), Г. В. Лисичкин (проект як практичне дослідження); у профільній школі — Н.Ю. Пахомова, Н. Д. Мацько і С. С. Петровський (з інформатики), С. Е. Генкал (з біології); у молодшій школі О. В. Онопрієнко; у позаурочний час Н. І. Поліхун (дослідницька діяльність у МАН). Розробкою методики організації проектів займаються D. Fried-Booth, T. Hutchinson, F. Stoller (J. W. Thomas, B. J. S. Barron, L. C. Giancarlo, A. J. Draper, S. Sutheimer) та інші.

У вітчизняній практиці навчання хімії метод проектів використовується у старшій школі епізодично, на розсуд учителя, хоча й визнається надзвичайно корисним. Однак М. О. Холодная наголошує, що “стимулювання самостійності й ініціативи дитини без контролю з боку змісту освіти і педагогічних технологій, орієнтованих на вибудовування механізмів інтелектуального поведінки, може дати гіркі плоди, незважаючи на спочатку благі наміри прихильників методу проектів” [7]. Тому поширення проектної діяльності учнів, що гальмується недостатньою увагою до цієї проблеми методичної науки,

відсутністю наукового аналізу і методики організації навчальних проєктів, вимагає методологічної та дидактичної підтримки.

Виклад основного матеріалу. Часто, якщо не завжди, набуті теоретичні знання для учня не є керівництвом до дії. Однією з причин цього є те, що учень не розуміє, де потрібно застосувати ці знання, адже вони є для нього неактуальними. Такими вони стають тоді, коли допомагають людині існувати в сучасному світі без шкоди собі та оточуючим. При вирішенні практичних завдань під час виконання проєкту формуються практичні вміння, у процесі використання інформації і оцінки її ефективності здобуваються актуальні знання. Учень аналізує, виконує певні дії, одночасно засвоює прийоми і методи проєктування, оцінює власний досвід з точки зору готовності до життя. Розвиток проєктного мислення, основою якого є творчий підхід, забезпечує особистості можливість сталого розвитку за обраною ним траєкторією діяльності.

Парадигма проєктного навчання відповідає особистісно орієнтованій (антропоцентричній) педагогіці: характеризується гуманістичною та психотерапевтичною спрямованістю, має на меті вільний, різнобічний і творчий розвиток індивідуальних особливостей учня — суб'єкта пізнання і діяльності. Технології особистісно орієнтованої педагогіки (табл. 1) ставлять у центр освітньої системи особистість учня, забезпечення безконфліктних, комфортних і безпечних умов його розвитку, реалізації природного потенціалу.

Таблиця 1

Особистісно орієнтовані технології

№	Вид технології	Предмет вивчення	Мета
1	Психологічна	Здатність особистості до самовизначення	Створити умови для самовизначення учня під час виконання тієї чи іншої освітньої діяльності
2	Комунікативна (дискусійна)	Методика організації та проведення дискусії	Навчити зіставляти різні точки зору з питання, що вивчається, обговорювати їх і знаходити істину
3	Імітаційне моделювання (ігрова)	Процес моделювання в освітньому просторі	Навчити знаходити шляхи вирішення життєво важливих проблем засобами моделювання
4	Дослідницька (проблемно-пошукова)	Модель “навчання через відкриття”	Сформуувати і розвивати уміння навчатися під час виконання дослідження

№	Вид технології	Предмет вивчення	Мета
5	Діяльнісна	Здатність особистості проектувати майбутню діяльність	Реалізація особистості у суспільстві
6	Рефлексивна	Можливість усвідомлення особистістю складових процесу діяльності та їхню результативність	Сформувати позитивне ставлення до навчальної діяльності

Усі зазначені технології навчання об'єднує інтегральна технологія. Навчальна проектна діяльність, в основі якої є навчальний проект – один з методів цієї технології. Сутність інтегральної технології, а отже, і навчального проекту полягає у стимулюванні зацікавленості учнів поставленими проблемами, пошуку шляхів їх вирішення через проектну діяльність; наданні можливості практичного застосування отриманих знань та вмінь. Передбачається, що під час виконання проекту учень має оволодіти певною сумою знань з питання, що досліджується.

Встановимо місце навчального проекту серед методів навчання. Ю. К. Бабанський звів усі методи навчання в три основні групи: організація навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання і мотивація навчально-пізнавальної діяльності; контроль за ефективністю науково-пізнавальної діяльності. Метод проектів він відніс лише до першої групи, включивши його до способу отримання нових знань. Ми не погоджуємося з цим: оформлені та презентовані результати навчальних проектів, за отримання схвальних відгуків, мають стимулюючу та мотивуючу функції, а процес виконання супроводжується груповим, індивідуальним і самоконтролем.

Навчальний проект як метод навчання можна зарахувати за рівнем активності учнів (Є. Я. Голант) до активних; за взаємодією учня з кимось або чимось (Н. Ф. Бабина) – до інтерактивних; за характером пізнавальної діяльності або за ступенем участі у продуктивній (творчій) діяльності (М. М. Скаткін; І. Я. Лернер) – до проблемного, частково-пошукового і дослідницького; за джерелом отримання знань (Є. І. Перовський, Д. А. Лордкіпанідзе) – словесного, практичного, наочного; за дидактичними цілями (Н. А. Данилов, Б. П. Єсіпов) – до методів набуття нових знань, формування умінь та навичок, способів застосування знань на практиці, перевірки й оцінки знань, умінь та навичок.

Першу спробу класифікації навчальних проектів зробила американський професор Е. Колінгс, поділивши проекти на такі:

- проекти ігор – групові заняття з дітьми: різноманітні ігри, народні танці, драматичні постановки тощо;
- екскурсійні – проведення цільових екскурсій, метою яких є вивчення проблем, пов'язаних з навколишньою природою і суспільним життям;
- оповідальні – розповіді дітей у найрізноманітнішій формі: усній, письмовій, вокальній, художній, музичній тощо;
- конструктивні – проекти, націлені на створення корисного продукту [3].

У тому ж році опубліковано працю радянського педагога Є. Г. Кагарова, де він пропонує класифікувати навчальні проекти на:

- домашні проекти – прості наочні проекти з ручної праці, городництва, садівництва, тваринництва тощо (мають одночасно виховне значення і практичну користь);
- промислові та торгові проекти – проектів виконання таких споруд, як міст, зрошувальна система, залізниця, тунель тощо (застосовуються знання різних наукових дисциплін);
- проекти з прикладних наук, засновані на наукових принципах: проектування телескопів, електричних машин, гідростатів тощо;
- проекти з історії та біографії – описання історичного факту або біографії приймається за повноцінний проект;
- характеристика класичних творів літератури [2].

Класифікації навчальних проектів у сучасній педагогіці можна звести у табл. 2.

Таблиця 2

Класифікація навчальних проектів

Параметр	Вид проекту	Характеристика	Форма продукту
Кількість учасників	Індивідуальний	Увесь проект виконується однією особою	Залежить від виду діяльності
	Груповий	Виконується групою учнів, від яких вимагається розділення обов'язків, спільне вирішення питань, уміння керувати і виконувати вказівки	

Параметр	Вид проекту	Характеристика	Форма продукту
Вид діяльності учнів	Творчий	Зміст і структура залежить від креативності, інтересів авторів	Збірник творів, словник, вистава (тематичний вечір) тощо
	Рольовий (ігровий)	Групи учнів виконують окремі завдання з однієї теми, але спільно працюють над аналізом, узагальненням, висновками і кінцевим продуктом	Шкільні стіннівки, буклети, урок-конференція, зведена доповідь тощо
	Дослідницький	Діяльність учнів спрямована на розв'язування творчих завдань. Етапи виконання характерні для будь-якої наукової роботи	Науковий реферат (доповідь), інформаційний стенд
	Інформаційний (ознайомчо-орієнтовний)	Структура відповідає дослідницькому проекту, але не передбачає експериментальної роботи	Науковий реферат (доповідь), інформаційний стенд, буклет
	Практико-орієнтований (прикладний)	Результат діяльності, структура проекту чітко визначені. Функції розподілені між учасниками. Підсумки роботи оформлені в суспільно-корисний продукт	Шкільна стіннівка, інформаційний стенд, сценарій тематичного вечора, виставка робіт
	Спрямований проект	Розв'язування запропонованої вчителем діяльнісно-ціннісної задачі засобами інформаційних джерел	Створення та редагування власних цифрових об'єктів

Параметр	Вид проекту	Характеристика	Форма продукту
Час виконання	Міні-проект	Виконується у межах уроку	Залежить від виду діяльності
	Коротко-строковий	Виконується у поза-урочний час у межах вивчення теми	
	Довгостроковий (річні)	Виконується у поза-урочний час упродовж року і більше	
Характер координації	Зі скритою координацією	Учитель – повноправний учасник проекту	Залежить від виду діяльності
	З відкритою координацією	Учитель організовує, координує, контролює роботу	
Метод отримання інформації та її джерело	Словесний	Опитування, бесіди для отримання інформації щодо об'єкта, що вивчається	Відповідає дослідницькому методу
	Спостереження	Візуальне вивчення змін властивостей або поведінки природного об'єкта	
	Збору і обробки статистичних даних	Тлумачення тексту, аналіз його змісту з метою отримання об'єктивних кількісних характеристик	
	Експериментальний	Виконання навчального експерименту	
Функція проекту	Навчальний	Виконується впродовж тривалого періоду	Залежить від виду діяльності
	Контролюючий	Реалізується в ході поточного та підсумкового контролю	Різнопланові завдання

Параметр	Вид проекту	Характеристика	Форма продукту
Структура (кількість етапів)	Триетапні	Складаються з етапів: підготовчого, виконавчого, презентаційного	Залежить від виду діяльності
	П'ятиетапні	Має етапи: підготовчий (вироблення концепції); складання плану проекту; впроваджувальний (реалізація); контроль і корекція; заключний	
Предметно-змістовна область	Монопроекти	Реалізуються в межах одного навчального предмета	Залежить від виду діяльності
	Міжпредметні проекти	Виконуються виключно в позаурочний час під керівництвом фахівців з різних областей знань	

Окрім цього, проекти поділяють за видом кінцевого продукту (А. Л. Сиротюк) [6]: матеріальні — модель, макет, комп'ютерна презентація; дієві — екскурсія, тематичний вечір, спектакль, урок-гра; письмові — стаття, інструкція тощо; за характером контактів (К. С. Полат) — внутрішньокласні, внутрішньошкільні, регіональні (у межах однієї країни), міжнародні [4].

Запровадження у змісті оновленої навчальної програми з хімії рубрики “Навчальні проекти” ставить питання про відповідність видів зазначеної діяльності учнів їхнім віковим особливостям. При виконанні проектів, їх оформленні та презентації школярам необхідні знання не лише з хімії, а й з інших предметів: рідної та іноземної мов, математики, історії, природничих наук тощо. Педагогічна діяльність, спрямована на формування компетентності, досягає мети, коли в основі навчання лежить виконання проекту, уроки-дискусії та уроки-дослідження.

Розглянемо навчальні проекти за видом діяльності учнів у процесі вивчення хімії.

Головною характеристикою *творчих проектів* є те, що їх зміст і структура залежить від креативності та інтересів авторів, тому вважається, що вони більше підходять для проектів з гуманітарних наук. Однак відкриттю творчого потенціалу учнів сприяє підготовка те-

матичного вечора, сценок для виступу перед молодшими школярами під час тижня хімії з пропедевтичною метою, написання хімічних казок тощо. У такому разі продуктивною частиною є написання сценарію, відбір і проведення дослідів, оформлення творів і як рефлексія — схвальне ставлення глядачів і читачів.

Рольові (ігрові) проекти передбачають роботу груп учнів, які працюючи над однією темою й виконуючи окремі завдання разом аналізують, узагальнюють, роблять висновки і створюють кінцевий продукт спільної діяльності — шкільну стіннівку, буклет, урок-конференцію, зведену доповідь тощо. Такі проекти краще презентувати під час закріплення й узагальнення теми (тематичні стіннівки), висвітлення додаткових цікавих фактів, методики проведення дослідів з ужитковою хімією, виступу на учнівських конференціях.

Інформаційні проекти передбачають збирання, аналіз і формулювання висновків щодо інформації про об'єкт, що вивчається. Цей тип проектів не передбачає експериментальної роботи, але може широко використовуватися під час вивчення хімії у середній школі, особливо учнями 7-х класів. У цей час відбувається знайомство з наукою хімією, прийомами поводження з хімічним обладнанням і посудом, методикою проведення найпростіших хімічних дослідів. Знаходження додаткової інформації, її аналіз і здатність тлумачення з хімічної наукової точки зору, оформлення своїх власних (правильних) висновків у вигляді реферату (із зазначенням мети, задач, результатів роботи, висновку), частини інформаційного стенду, буклету є серйозною працею, особливо для учнів з гуманітарними нахилами. Прикладом інформаційного проекту з навчальної теми “Вода” є створення Concept Maps дослідження “Аналіз води” (схема) [1, с. 114]. Семикласники збирають інформацію щодо методів аналізу води, її хімічного складу і впливу сполук, присутніх у воді, на здоров'я людини. Попереджувальним навчанням є знання про солі та способи їх визначення (якісні реакції). Назви сполук на етикетках харчових продуктів дають можливість робити висновки щодо безпечності застосування з безпекою для здоров'я.

Дослідницькі проекти максимально наближені до наукового дослідження. Вони передбачають написання наукового реферату і презентацію у вигляді доповіді або стендового захисту. За вимогами Малої академії наук (МАН), експеримент має бути присутнім у роботах учнів, починаючи з 10 класу. Йдеться про те, що десятикласники працюють під науковим керівництвом і обрали хімію як предмет, який передбачають вивчати надалі. У шкільному курсі хімії таку роботу можна запропонувати для виконання учням основної школи, які відвідують заняття МАН, хімічних гуртків, факультативів з хімії. Можуть бути продовженням інформаційних проектів у випадку продовження вивчення теми у наступних класах.

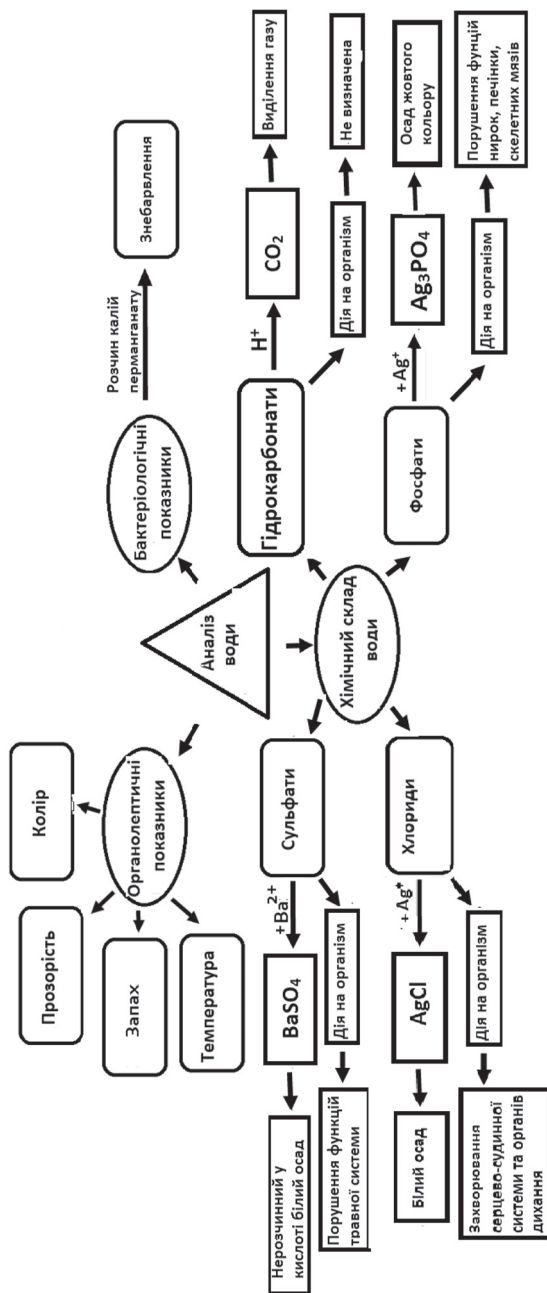


Рис. 1. Схема аналізу води

Практико-орієнтований проект відрізняється тим, що за результатами його виконання має бути створено суспільно-корисний продукт. Це може бути: опис методики виконання дослідів, результатів дослідження, що будуть використані для подальшої дослідницької роботи інших учнів або учителем для ілюстрації певних тем; оформлення стіннівки, листівок, інформаційного стенду; шкільна конференція. Під час переходу на інший етап — може бути продовженням дослідницького проекту.

Теоретичною основою спрямованого (“направляемого”) проекту є сучасна педагогічна технологія ТОГІС (технологія навчання в глобальному інформаційному суспільстві), розроблена В. В. Гузєєвим. Навчальний процес пов’язано з активною участю учнів у створенні власних матеріалів у технології Web 2.0. Методологія проекту заохочує учнів до взаємодії, обговорення ціннісних пріоритетів, моделювання і вироблення загального рішення під час розв’язання діяльнісно-ціннісного завдання, складеного вчителем. Загальне завдання складається з додаткових завдань: виділити ключові слова для інформаційного пошуку; знайти і зібрати необхідну інформацію; обговорити та проаналізувати зібрану інформацію; зробити висновки; порівняти власні висновки з висновками у відповіді. В Україні подібні дослідження можна проводити, беручи участь у міжнародній програмі GLOBA, що вивчає стан і зміни у природному довкіллі.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу відбувається під час виконання *індивідуальних і групових учнівських проектів*, параметром яких є кількість учнів. При цьому хочемо зазначити, що успішне виконання індивідуального проекту учнями основної школи тісно пов’язано з видом їх діяльності та успішністю у навчанні. Сильному учневі можна доручити виконання таких індивідуальних проектів: дослідницького, інформаційного, творчого. Учні із середніми балами успішності краще запропонувати участь у групових проектах, де обов’язки розподіляються за можливостями виконання, а спільна робота — під час вирішення складних питань.

За тривалістю (часом) виконання проекти поділяються на такі види: *міні-проекти, короткострокові, довгострокові* (річні). Наприклад, урок-дослідження з вивчення нового матеріалу з теми “Властивості кислот” можна провести у вигляді групових міні-проектів. У процесі вивчення теми, у позаурочний час, виконуються короткострокові проекти. Наприклад, оформлення домашнього дослідів “*Взаємодія харчової соди із соком квашеної капусти, лимонною кислотою, кефіром*” як проекту. Довгострокові проекти виконуються у позаурочний час упродовж року і більше. Вони частіше є дослідницькими і спрямовані на вивчення сезонних змін геофізичних,

фізичних, хімічних показників конкретного природного об'єкта. Прикладом є навчальний проект “Зміна хімічного складу води у бюветах м. Києва”.

Проекти виконуються під керівництвом учителя і за характером координації поділяються на *проекти зі скритою координацією*, коли учитель є повноправним учасником проекту, і з *відкритою координацією*, під час якої учитель виконує організаторську, координаційну і контролюючу функції. Прикладом першого типу є проекти, що виконуються під час екскурсій на промисловий об'єкт чи в наукову установу, у довкілля для вивчення екологічного стану озера, річки, лісу тощо. Зазвичай учнівські проекти, особливо в основній школі, зараховують до проектів з відкритою координацією. Учні, які ще не володіють навичками постановки мети, задач, складання плану проекту, оформлення результатів і висновків, потребують підтримки учителя.

Під час виконання учнівського проекту з хімії, незалежно від виду, має спостерігатися еколого-еволюційний підхід до інтегрованого природничо-наукового знання, відслідковуватися взаємозв'язки “будова речовини – її властивості – застосування – вплив на довкілля – особистісне ставлення”. Саме остання складова є головною у розвитку компетентної особистості, яка не лише знає, уміє та робить, але й готова до відповідальності перед собою і суспільством.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, встановлено можливість використання в навчальному процесі з хімії в основній школі учнівських проектів різних типів за видом діяльності. Однак виконання дослідницьких проектів вимагає відвідування школярами додаткових занять.

Реалізація методу проектів в основній школі має зумовити зміну позиції вчителя: не лише давати готові знання, а й організовувати різноманітні види самостійної пізнавальної діяльності учнів. Обов'язкове впровадження такого методу навчання потребує організації методичного супроводу: круглих столів, семінарів, лекцій, презентацій, науково-методичних публікацій у друкованому та медійному вигляді.

Література

1. Вороненко Т. І. Використання CONCEPT MAPS для екологізації хімії : зб. матер. Всеукраїнської наук.-прак. Інтернет-конф. “Підготовка майбутнього вчителя хімії до впровадження Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти” / за заг. ред. О. А. Блажка. – Вінниця : ТОВ “Нілан-ЛТД”, 2014. – 148 с. – С. 113–116.
2. Кагаров Е. Г. Метод проектов в трудовой школе / Е. Г. Кагаров. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1926. – 88 с. – С. 20–25.

3. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов : научное издание / Е. Коллингс ; пер. с англ. С. Тюрберта ; под ред. А. В. Зеленко ; вступит. ст. В. Кильпатрика. – М. : Новая Москва, 1926. – 96 с. – (Б-ка “Вестника образования”).
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. К. Петров ; под ред. К. С. Полат. – 4-е изд., стер. – М. : Издат. центр “Академия”, 2009. – 272 с.
5. Постановление ЦК ВКП (б) “О начальной и средней школе” от 5 сентября 1931 г. [Электронный ресурс] // Педагогика. – 1931. – № 4 (16). – С. 3–8. – Режим доступа: <http://psyhistorik.livejournal.com/56331.html?thread=332299>
6. Сиротюк А. Л. Научно-методическое сопровождение интеллектуальной одаренности : учеб. пособ. / А. Л. Сиротюк. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 135 с.
7. Холодная М. А. Предисловие к книге: Равен Джон, Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / М. А. Холодная. – М. : “Когито-Центр”, 1999. – 144 с. – С. 5–10.

References

1. Voronenko T. I. Vykorystannia CONCEPT MAPS dlia ekolohizatsii khimii : zb. mater. Vseukrainskoi nauk.-prak. Internet-konf. “Pidhotovka maibutnoho vchytelia khimii do vprovadzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi ta povnoi zahalnoi serednoi osvity” / za zah. red. O. A. Blazhka. – Vinnytsia : TOV “Nilan-LTD”, 2014. – 148 s. – S. 113–116.
2. Kagarov E. G. Metod proektov v trudovoy shkole / E. G. Kagarov. – L. : Brokgauz-Efron, 1926. – 88 s. – S. 20–25.
3. Kollings E. Opyit raboty amerikanskoy shkoloyi po metodu proektov : nauchnoe izdanie / E. Kollings ; per. s angl. S. Tyurberta ; pod red. A. V. Zelenko ; vstupit. st. V. Kilpatrika. – M. : Novaya Moskva, 1926. – 96 s. – (B-ka “Vestnika obrazovaniya”).
4. Novyie pedagogicheskie i informatsionnyie tehnologii v sisteme obrazovaniya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / K. S. Polat, M. YU. Buharkina, M. V. Moiseeva, A. K. Petrov ; pod red. K. S. Polat. – 4-e izd., ster. – M. : Izdat. tsentr “Akademiya”, 2009. – 272 s.
5. Postanovlenie TSK VKP (b) “O nachalnoy i sredney shkole” ot 5 sentyabrya 1931 g. [Elektronnyiy resurs] // Pedagogiya. – 1931. – № 4 (16). – S. 3–8. – Rejim dostupu: <http://psyhistorik.livejournal.com/56331.html?thread=332299>
6. Sirotyuk A. L. Nauchno-metodicheskoe soprovodzenie intellektualnoy odarennosti : ucheb. posob. / A. L. Sirotyuk. – M. : Direket-Media, 2014. – 135 s.
7. Holodnaya M. A. Predislovie k knige: Raven Djon, Pedagogicheskoe testirovanie: Problemyi, zablujdeniya, perspektivy / M. A. Holodnaya. – M. : “Kogito-TSentr”, 1999. – 144 s. – S. 5–10.

Вороненко Т. И.

КЛАССИФИКАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ

В статье дается анализ исторического развития метода проектов в педагогике разных стран, места ученических учебных проектов в методике преподавания химии в общеобразовательных учебных заведениях Украины; современные виды классификации учебных проектов. Рассматриваются пути реализации компетентностного, деятельностного и личностно-ориентированного подхода во время выполнения ученических учебных проектов разных видов. На конкретных примерах охарактеризованы различные виды учебных проектов, их место в процессе изучения химии в основной школе, предложены возможные формы конечного продукта ученической деятельности. Указывается на необходимость соблюдения эколого-эволюционного подхода к приобретению интегрированных естественнонаучных знаний, отслеживания взаимосвязей “строение вещества – свойства – применение – влияние на окружающую среду – личностное отношение”.

Ключевые слова: проектная деятельность; ученические учебные проекты; виды ученических учебных проектов; классификация; основная школа.

Voronenko T.

CLASSIFICATION OF EDUCATIONAL PROJECTS

The article covers the analysis of the historical development of the pupils' project activity in the pedagogy of the educational establishments around the world. Training programs as a method of study are divided in the following way: in accordance with the level of pupils' activity (active ones), pupils' interaction with someone or something (interactive ones), the nature of cognitive activity, or the degree of participation in the productive (creative) activities (problem, partly search and research ones), the source of knowledge (verbal, practical, visual ones), didactic purposes (methods of acquiring new knowledge, formation of skills and abilities, the ways to apply knowledge in practice as well as the check and the assessment of knowledge and skills).

The evolution of training projects classification from E. Kolings (in accordance with the form of pupils' activity) and E. H. Kaharov (under the substantive direction) to the modern ones was provided. The type of projects on various parameters were featured. It was found out that the main parameter which determines the final form of the product is the pupils' activity. By pupils' activity, projects are divided into: creative, role (game), research, informational (familiarization-oriented), practice-oriented (applied), guided ones.

The ways of the implementation of the competence-based, activity-based and person-centered approach in the process of ensuring pupils' training projects in chemistry in the secondary schools of Ukraine were considered. By the certain examples, different types of projects and their place in the study of

chemistry at the elementary school were characterized. The need to follow the ecological and evolutionary approach to the integrated natural science, studying the interrelations “structure of matter – properties – application – impact on the environment – the personal attitude” was notified.

Key words: project activities; pupils’ training projects; types of student training projects; classification; primary school.

УДК 378:81'271

ЛЕКСИЧНА І ФРАЗЕОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ПРОВІДНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

М. М. Греб

*кандидат філологічних наук, доцент, докторант,
Бердянський державний педагогічний університет
e-mail: marygreb@mail.ru*

У статті на основі студіювання різних підходів до розуміння дефініцій “компетенція”, “компетентність”, “професійна компетентність учителя початкових класів”, “комунікативна компетентність”, уточнено сутність і визначено своєрідність кожного з них. Аналіз і синтез наукових праць дав змогу авторові сформулювати визначення понять “лексична компетентність майбутніх учителів початкових класів” і “фразеологічна компетентність майбутніх учителів початкових класів” як визначальних детермінант лінгводидактичної підготовки вчителів початкових класів.

Ключові слова: учитель початкових класів, професійна компетентність, комунікативна компетентність, лексична компетентність, фразеологічна компетентність.

Постановка проблеми. Підготовка вчителя початкових класів у сучасних вищих навчальних закладах має компетентнісну спрямованість, оскільки в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Державному стандарті початкової загальної освіти, чинних навчальних програмах для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів наголошено, що “Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються

на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій” [3]. Тому особливої актуальності набуває проблема підготовки компетентного вчителя початкових класів.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Вивчення наукових праць українських лінгводидактів переконало в різноаспектності проблеми реалізації компетентнісного підходу в підготовці вчителів початкових класів: організації навчального процесу у вищій школі на компетентнісній основі присвячено праці В. Бадер, Н. Бібік, М. Вашуленка, Р. Пріми, О. Савченко, О. Хорошковської та ін. У наукових студіях Л. Варзацької, В. Желанової, Л. Коваль, С. Мартиненко, М. Оліяр, В. Собко, Л. Романишиної, Л. Хомич та ін. визначено напрями формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. А. Богуш, С. Дубовик, В. Каліш, І. Нагрибельна, Т. Потоцька та інші розкривають особливості лінгводидактичної підготовки вчителів початкових класів. Водночас попри значну увагу дослідників до окресленого питання більш детального студіювання потребує проблема формування комунікативної компетентності вчителів початкових класів загалом та лексичної і фразеологічної компетентностей як провідних детермінант лінгводидактичної підготовки майбутніх фахівців зокрема.

Формулювання мети статті і постановка завдань: на основі аналізу й синтезу наукових праць сформулювати визначення понять “лексична компетентність майбутніх учителів початкових класів” і “фразеологічна компетентність майбутніх учителів початкових класів” як визначальних детермінант лінгводидактичної підготовки майбутніх педагогів.

Основна частина. Узагальнення теоретичних напрацювань із психолінгвістики, педагогіки і лінгводидактики українських та зарубіжних дослідників дало змогу дійти висновку, що на сьогодні намітився чіткий підхід до розмежування понять “компетенція” і “компетентність”. Ми не будемо розкривати сутність цих базових для нашого дослідження понять, оскільки вичерпну їх характеристику подають Н. Бібік, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Голуб, Л. Мамчур, М. Пентилюк, Л. Хоружа та ін.

Продуктивним для нашої наукової студії вважаємо твердження А. Богуш, що терміном “компетенція” доцільно послуговуватися там, де йдеться про навчання і виховання, а дефініцію “компетентність” використовувати на позначення інтегрованої, комплексної характеристики особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку, тобто розглядати її насамперед як інтегровану особистісну якість [17, с. 56–57]. Дещо з інших позицій тлумачить “компетенцію” і “компетентність” М. Пентилюк, яка розглядає їх

як співвідношення загального і конкретного, обґрунтовуючи, що “компетентність” може виявити людина, яка має конкретні знання в певній галузі, але виявляє їх за допомогою мови [10, с. 21].

На нашу думку, найбільш повно характеризують ці поняття автори Словника-довідника з української лінгводидактики: компетенція — це суспільно визнаний рівень знань, умінь і навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини [13, с. 112], а компетентність — це інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання; необхідний комплекс знань, навичок та досвіду, що дозволяють ефективно здійснювати діяльність або певну функцію; містить знання, уміння і навички, досвід, цінності, ставлення, що можуть цілісно реалізуватися у процесі конкретної навчальної ситуації; очікувані й вимірювані досягнення, що підтверджують здатність (спроможність) виконувати певні дії самостійно після засвоєння програмового матеріалу [13, с. 111 – 112].

Вивчення наукових студій, присвячених проблемі фахової підготовки вчителів початкових класів, підтверджує особливу увагу дослідників до формування професійної компетентності загалом і окремих її складників зокрема. Так, Т. Ваколя розглядає професійну компетентність учителя початкових класів як інтегративну властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів [1, с. 49].

Розглядаючи професійну підготовку майбутнього вчителя початкових класів у контексті компетентнісного підходу, О. Поясик, О. Максимович зазначають, що професійна компетентність учителя — це сукупність його особистісних якостей, загальної культури й кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, управлінських і організаторських можливостей, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат. [11, с. 245].

Обґрунтовані в педагогічній теорії компоненти професійної компетентності вчителя початкових класів значно розширює І. Онищенко:

1) мотиваційний компонент — забезпечує позитивну мотивацію учителя до прояву і розвитку професійно-педагогічної компетентності, що виражається в інтересі до педагогічної діяльності, бажанні працювати, потребі у самоосвіті, саморозвитку;

2) змістовий компонент — охоплює такі елементи компетентності, як володіння науковими професійно-педагогічними знаннями (психолого-педагогічними, методичними, спеціальними, загально-

освітніми, управлінськими, інформаційно-технологічними), здатність педагогічно мислити на основі системи знань та досвіду пізнавальної діяльності;

3) операційно-діяльнісний компонент — охоплює уміння практично вирішувати педагогічні завдання, фаховий досвід, творчі здібності, володіння педагогічними технологіями та педагогічним менеджментом, фахове мислення;

4) особистісний компонент — представлений такими особистісними та професійно важливими якостями особистості, як любов до дітей, доброта, альтруїзм, емпатійність, толерантність, комунікабельність, активність, самостійність, ініціативність, креативність, гнучкість мислення;

5) рефлексивний компонент — реалізується у рефлексивних уміннях особистості, що дозволяють ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізовувати рефлексивні здібності, забезпечувати процеси самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення [9, с. 98].

Для нашого дослідження важливим є аналіз змістового компонента, оскільки саме він передбачає володіння майбутніми вчителями початкових класів спеціальними професійно-педагогічними знаннями із сучасної української літературної мови, культури мовлення, уміннями брати участь у спілкуванні залежно від комунікативної педагогічної ситуації.

У структурі професійної компетентності педагога Ю. Завалевський виокремлює проєктувальний, інформаційний, організаторський, комунікативний та аналітичний компоненти [4, с. 6]. Синтез теоретичних здобутків із теорії компетентісного підходу до навчання, власний досвід та спостереження за освітнім процесом у навчальних закладах дає змогу констатувати, що сформованість комунікативної компетентності вчителя початкової школи є одним із показників його професійної компетентності.

Аналіз наявних підходів до змістового наповнення поняття “комунікативна компетентність”, а також тлумачення компетентності “як актуального виявлення компетенції” (І. Зимня) дали змогу С. Скворцовій, Ю. Вторніковій уточнити визначення цієї категорії. Автори зазначають, що “комунікативна компетентність — це інтегративне особистісне утворення, що виявляється у процесі комунікації як здатність актуалізовувати та застосовувати отриманий досвід комунікативної діяльності та індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення комунікативної мети” [12, с. 22].

Слушною вважаємо думку М. Стахів, що комунікативна компетентність — це не лише мовні знання — це вміння за допомогою

них висловлювати свої думки різного характеру (схвалення, заперечення, доведення, аргументація, аналіз, узагальнення, доповідь...) з різних галузей (літератури, культури, природознавства, суспільствознавства, математики, фізики, хімії, психології, педагогіки і т.п.) [14, с. 41]. Погоджуємося з дослідницею, оскільки вчитель “повинен бути людиною, яка супроводжує процес самопізнання і саморозвитку дитини, скеровує й динамізує його відповідно до конкретних суспільних задатків кожного школяра” [6, с. 137].

Аналіз наукових студій українських лінгводидактів переконав нас у тому, що комунікативна компетентність є сукупністю взаємопов'язаних і взаємозалежних складників. Так, Ю. Федоренко виокремлює такі складники комунікативної компетентності: мовну (лексичні, граматичні, фонетичні, орфографічні знання), мовленнєву (охоплює вміння аудіювання, читання, письма та мовленнєві вміння), лексичну (знання лексики і мовленнєві лексичні навички), граматичну (знання граматики і мовленнєві граматичні навички), фонетичну (фонетичні знання, мовленнєво-слухо-вимовні навички), соціокультурну (стосується країнознавства та лінгвокраїнознавства) та компетенцію, що стосується процесу говоріння [16, с. 63–65].

С. Сковцова, Ю. Вторнікова розглядають комунікативну компетентність особистості як інтегративне особистісне утворення, що є композицією складових комунікативної компетентності: емоційної, вербально-логічної, рефлексивної, лінгвістичної, мовленнєвої, інтерактивної, соціально-комунікативної, технічної, соціокультурної, соціолінгвістичної, предметно-змістової й інформаційної [12, с. 55]. У структурі лінгвістичної компетентності автори виділяють лексичну — знання словникового складу мови, що містить лексичні елементи (фразеологізми, стійкі поєднання, окремі слова); уміння застосовувати ці знання в мовленні; позитивне ставлення до рідної (іноземної) мови [12, с. 63].

Науковці єдині в тому, що одним зі складників мовної (або лінгвістичної) компетентності є лексична компетентність, що полягає в усвідомленому й умотивованому оволодінні лексичними засобами мови й умінні користуватися ними [8, с. 19].

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти лексичну компетентність визначають як “знання і здатність використовувати мовний словниковий запас” [5, с. 7]. У запропонованому тлумаченні, на нашу думку, належним чином не відбито особливостей уживання лексичних одиниць відповідно до мовленнєвої ситуації, позалінгвального контексту.

На думку В. Новосолової, лексична компетентність передбачає не лише наявність багатого словникового запасу, а й уміння вико-

ристовувати наявні в активі лексичні елементи в процесі мовлення для вираження своєї позиції й ставлення до сказаного, здатність варіювати лексичними засобами залежно від сфери й ситуації, у яких відбувається комунікативний процес [8, с. 19].

І. Ярема під лексичною компетентністю розуміє “здатність індивіда, на основі лексичних знань використовувати мовний словниковий запас, миттєво викликаючи з тривалої пам’яті еталон слова залежно від конкретного мовного завдання, доречно вживаючи обрані вирази, приказки, прислів’я та фразеологічні звороти в межах професійного розвитку, а також забезпечувати підтримку функціонування зазначених навичок на необхідному рівні та здійснювати постійний контроль процесу лексичного наповнення мовлення” [18, с. 198]. Це визначення, на наш погляд, більш повно розкриває сутність лексичної компетентності, оскільки віддзеркалює кореляцію формування лексичної компетентності та професійного становлення особистості. Водночас запропоноване визначення потребує певної змістової трансформації щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

У статті лексичну компетентність майбутнього вчителя початкових класів розглядаємо як професійно значущу характеристику фахівця, складниками якої є теоретичні знання з лексикології як галузі мовознавства, уміння використовувати лексичні одиниці в жанрах педагогічного мовлення відповідно до комунікативної ситуації; дотримання лексичних норм сучасної української літературної мови з урахуванням постійних лексичних змін та трансформацій; лексичне багатство мовлення; наявність індивідуально-фахового потенціалу, що виявляється в умінні добирати лексеми з урахуванням типологічних характеристик учнів початкових класів, умінні адаптувати навчальний матеріал, передусім через добір синонімічних відповідників, розвивати мовне чуття й мовний смак в учнів; усвідомлене використання ціннісного потенціалу та естетичності лексичних одиниць.

Науковці зазначають, що “успішність формування лексичної компетентності залежить від рівня сформованості лексичних навичок, обсягу здобутих і засвоєних знань про лексичну сторону мовлення й динамічної взаємодії цих складників на основі загальної мовної й лексичної усвідомленості” [7, с. 215].

Як переконує вивчення наукової літератури з окресленої проблеми, не всі дослідники в українській лінгводидактиці виокремлюють у структурі мовної компетентності фразеологічну компетентність, пов’язуючи сформованість умінь і навичок використовувати доречно фразеологізми з мовленнєм з лексичною компетентністю. Таку позицію ми вважаємо не логічною, оскільки фразеологічну компе-

тентність, на нашу думку, можна розглядати і як складник мовної компетентності (здатність використовувати фразеологічні одиниці в мовленні відповідно до ситуації спілкування), і як складник соціокультурної компетентності, бо “фразеологізми як знаки культури марковані культурно-семіотичною значущістю, становлять собою знаки-мікроконтексти і є ментально-структурною презентацією найрізноманітніших кодів культури. Усвідомлення людиною культурної значущості, утіленої у фразеологічних знаках-мікроконтекстах, рефлексивне. Фразеологізмам властива неоднакова деталізація різних концептуальних просторів” [15, с. 149]. Засвоюючи особливості вживання фразеологізмів у мовленні самостійно і розкриваючи їх учням, учитель сприяє засвоєнню того, що “в них акумульовано культуру народу, мудрість багатьох поколінь, відбито особливості історії, культури, побуту народу, створено підґрунтя для того, щоб замислитися над іншими культурами й цінностями” [2, с. 186]. Тому виділення фразеологічної компетентності вважаємо виправданим у контексті лінгводидактичної підготовки вчителів початкової школи, що й буде зроблено в наших подальших розвідках.

Висновки. Вивчення й аналіз наукових праць із досліджуваного питання засвідчує різноаспектність проблеми формування лексичної і фразеологічної компетентностей майбутніх учителів початкової школи. Ефективність цього процесу залежить від методично правильного вибору форм, методів і прийомів навчання, органічного взаємозв’язку аудиторної і самостійної роботи студентів, урахування їхніх професійних запитів і потреб.

Перспективним для подальших пошуків у напрямі дослідження вважаємо науково-практичне обґрунтування системи форм навчання, що стоятиме ефективному засвоєнню майбутніми вчителями початкових класів лексикології і фразеології.

Література

1. Ваколя Т. І. До проблеми професійної компетентності вчителя початкової школи / Т. І. Ваколя // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська. – Ужгород : Видавництво УжНУ “Говерла”, 2014. – Вип. 34. – С. 48–51.
2. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : Монографія / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/

4. Завалевський Ю. Становлення конкурентоспроможного педагога в сучасному навчальному закладі / Ю. Завалевський // Початкова школа. – 2012. – № 12. – С. 4–6.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. С.Ю.Николаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Николаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
8. Новосьолова В. Методи, прийоми й засоби навчання в процесі формування лексичної компетентності учнів 5–7 класів / В. Новосьолова // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 3 (113). – С. 19–23.
9. Онищенко І. Модель формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Ірина Онищенко // Навчання і виховання обдарованої особистості : теорія та практика. – 2012. – № 8. – С. 94–101.
10. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / М.І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
11. Поясик О. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в контексті компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / О. Поясик, О. Максимович // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди”. Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2013. – Вип. 28 (1). – С. 243–248. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpu_2013_28_1_49.
12. Скворцова С.О. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія / С.О. Скворцова, Ю.С. Вторнікова. – Одеса : Абрикос Компані, 2013. – 290 с.
13. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навч. посіб.] / [М. Пентиліук та ін.] ; за заг. ред. проф. М. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2015. – 319 с.
14. Стахів М.О. Формування професійної компетентності вчителя початкових класів в умовах ступеневої вищої освіти / М.О. Стахів // Молодий вчитель. Науковий журнал. – № 4 (19). – Ч. 3. – 2015. – С. 40–43.
15. Ужченко В.Д. Нові лінгвістичні парадигми “концепт – фразеологізм – мовна картина світу” / В.Д. Ужченко // Східнослов'янські мови в їх історичному розвитку : збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2006. – С. 146–151.
16. Федоренко Ю. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю. Федоренко // Рідна школа. – 2002. – № 1 (864). – С. 63–65.
17. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / [Богуш А.М., Трифонова О.С., Кисельова О.І. та ін.] ; за ред. акад. А.М. Богуш. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.

18. Ярема І.А. Зміст формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому говорінні студентів металургійних спеціальностей / І.А. Ярема // Вісник Запорізького національного університету. Серія : Педагогічні науки. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 1 (17). – С. 197–203.

References

1. Vakolya T. I. Do problemy profesynoyi kompetentnosti vchytelya pochatkovoyi shkoly / T. I. Vakolya // Naukovy visnyk Uzhhorods'koho natsional'noho universytetu : Seriya: Pedagogika. Sotsial'na robota / hol. red. I.V. Kozubov's'ka. – Uzhhorod : Vydavnytstvo UzhNU "Hoverla", 2014. – Vyp. 34. – S. 48–51.
2. Horoshkina O.M. Linhvodydaktychni zasady navchannya ukrayins'koyi movy v starshykh klasakh pryrodnycho-matematychnoho profilu : Monohrafiya / O. M. Horoshkina. – Luhans'k : Al'ma-mater, 2004. – 362 s.
3. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahal'noyi osvity. Zatverdzheno postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 20 kvitnya 2011 r. № 462 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/
4. Zavalevs'kyy Yu. Stanovlennya konkurentospromozhnogo pedahoha v suchasnomu navchal'nomu zakladi / Yu. Zavalevs'kyy // Pochatkova shkola. – 2012. – № 12. – S. 4–6.
5. Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya / [nauk. red. ukr. vyd. S.Yu.Nykolayeva]. – K. : Lenvit, 2003. – 273 s.
6. Kremen' V. H. Osvita i nauka v Ukrayini – innovatsiyni aspekty. Stratehiya. Realizatsiya. Rezul'taty / V. H. Kremen'. – K. : Hramota, 2005. – 448 s.
7. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka : pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / Bihych O.B., Borysko N.F., Borets'ka H.E. ta in./ za zahal'n. red. S. Yu. Nikolayevoyi. – K. : Lenvit, 2013. – 590 s.
8. Novos'olova V. Metody, pryomy y zasoby navchannya v protsesi formuvannya leksychnoyi kompetentnosti uchniv 5–7 klasiv / V. Novos'olova // Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli. – 2014. – № 3 (113). – S. 19–23.
9. Onyshchenko I. Model' formuvannya fakhovoyi kompetentnosti maybutn'oho vshchoho navchal'noho zakladu / Iryna Onyshchenko // Navchannya i vykhovannya obdarovanoyi osobystosti : teoriya ta praktyka. – 2012. – № 8. – S. 94–101.
10. Pentylyuk M. I. Aktual'ni problemy suchasnoyi linhvodydaktyky : zbirnyk statey / M.I. Pentylyuk. – K. : Lenvit, 2011. – 256 s.
11. Poyasyk O. Profesiyna pidhotovka maybutn'oho vchytelya pochatkovoyi shkoly v konteksti kompetentnisnoho pidkhodu [Elektronnyy resurs] / O. Poyasyk, O. Maksymovych // Humanitarnyy visnyk Derzhavnoho vshchoho navchal'noho zakladu "Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni H. S. Skovorody". Pedagogika. Psykholohiya. Filosofiya. – 2013. – Vyp. 28 (1). – S. 243–248. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpu_2013_28_1_49.

12. Skvortsova S.O. Profesiyno-komunikatyvna kompetentnist' uchytelya pochatkovykh klasiv: monohrafiya / S.O. Skvortsova, Yu.S. Vtornikova. – Odesa : Abrykos Kompany, 2013. – 290 s.
13. Slovnyk-dovidnyk z ukrayins'koyi lnhvodydaktyky : [navch. posib.] / [M. Pentylyuk ta in.] ; za zah. red. prof. M. Pentylyuk. – K. : Lenvit, 2015. – 319 s.
14. Stakhiv M.O. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti vchytelya pochatkovykh klasiv v umovakh stupenevoy vyshchoyi osvity / M.O. Stakhiv // Molodyy vchytel'. Naukovyy zhurnal. – № 4 (19). – Ch. 3. – 2015. – S. 40–43.
15. Uzhchenko V.D. Novi lnhvistychni paradyhmy “kontsept – frazeolohizm – movna kartyna svitu” / V.D. Uzhchenko // Skhidnoslov’yans’ki movy v yikh istorychnomu rozvytku : zbirnyk naukovykh prats’. – Zaporizhzhya, 2006. – S. 146–151.
16. Fedorenko Yu. Komunikatyvna kompetentsiya yak nayvazhlyvishyy element uspishnoho spilkuvannya / Yu. Fedorenko // Ridna shkola. – 2002. – № 1 (864). – S. 63–65.
17. Formuvannya movnoyi osobystosti na riznykh vikovykh etapakh : monohrafiya / [Bohush A.M., Tryfonova O.S., Kysel’ova O.I. ta in.] ; za red. akad. A.M. Bohush. – Odesa : PNTs APN Ukrayiny, 2008. – 272 s.
18. Yarema I.A. Zmist formuvannya anhlomovnoyi leksychnoyi kompetentnosti v profesiyno oriyetovanomu hovorinni studentiv metalurhiynykh spetsial’nostey / I.A. Yarema // Visnyk Zaporiz’koho natsional’noho universytetu. Seriya : Pedahohichni nauky. – Zaporizhzhya, 2012. – Vyp. 1 (17). – S. 197–203.

Греб М.М.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ВЕДУЩИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье на основе изучения различных подходов к пониманию определений “компетенция”, “компетентность”, “профессиональная компетентность учителя начальных классов”, “коммуникативная компетентность” уточнено сущность и определено своеобразие каждого из них. Анализ и синтез научных работ позволил автору сформулировать определение понятий “лексическая компетентность будущих учителей начальных классов” и “фразеологическая компетентность будущих учителей начальных классов” как определяющих детерминант лингводидактической подготовки учителей начальных классов.

Ключевые слова: учитель начальных классов, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, лексическая компетентность, фразеологическая компетентность.

Greb M.M.

LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL COMPETENCE AS THE MAIN DETERMINANTS OF LINGUA-DIDACTIC TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The author investigates different approaches to the understanding of such definitions as “competency”, “competence” “primary school teacher professional competence”, and “communicative competence”, clarifies their contents and identifies their distinctness. The analysis and synthesis of scientific researches enables to enunciate the definitions of notions “lexical competence of future primary school teacher” and “phraseological competence of future primary school teacher” as basic determinants in primary school teacher lingua-didactic preparation.

Within the article the author considers the lexical-phraseological competence of future primary school teacher as the professionally important characteristic of the future specialist. This feature includes: theoretical knowledge of Lexicology and Phraseology as the branch of Linguistics; skills of using lexical and phraseological units within the genres of pedagogical speaking according to the communicative situation; compliance with the norms of modern Ukrainian literature language (considering constant lexical changes and transformations); lexical richness of speaking; availability of individual-professional potential which reveals: within the ability to choose lexemes (considering typological characteristics of primary school pupils); to adopt the educational material (selection of synonymic equivalents); to develop linguistic flair and linguistic taste; conscious using of valuable potential and aesthetics of lexical and phraseological units

Key words: primary school teacher, professional competence, communicative competence, lexical competence, phraseological competence.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ ПРО ДІЄСЛОВО В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Г. В. Грибань,

*науковий співробітник лабораторії логопедії
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України,
e-mail: galinavgalina@gmail.com*

У статті обґрунтовано важливість розробки навчально-методичного забезпечення формування знань про дієслово в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення та розглянуто підґрунтя його створення. Висвітлюється необхідність врахування психолінгвістичного підходу, що передбачає дослідження готовності всіх психічних процесів до вивчення та переходу на лінгвістичний (теоретичний) рівень засвоєння дієслова. Розкрито значення та важливість вивчення дієслова молодшими школярами із ТПМ у тісному взаємозв'язку із суміжними розділами про мову: морфологією, синтаксисом, орфографією, фонологією, лексикою, стилістикою, словотвором.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення; дієслово; предикат; українська мова; психолінгвістика.

Постановка проблеми. Зростання вимог до сучасної школи, а саме — до підвищення рівня знань умінь та навичок, що необхідно опанувати за час навчання, обумовлює потребу в якісному вдосконаленні перебігу навчального процесу. Виникає необхідність у розробленні та застосуванні таких навчальних методик та методичних прийомів, які б забезпечували досягнення високого рівня опанування програмовим матеріалом.

Контингент учнів школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення охоплює дітей з різноманітними логопедичними діагнозами, а саме: поліморфна дислалія, дизартрія, ринолалія, алалія, афазія, заїкання, обтяжені загальним недорозвитком мовлення, що характеризується обмеженістю мовленнєвого досвіду та особливостями психічного розвитку (О. Жильцова, Г. Каше, Р. Левіна, М. Савченко, Є. Соботович, Л. Спірова та ін.). Наявність у школярів різних за походженням та структурою дефектів тяжких форм порушення мовленнєвої діяльності зумовлює утруднення в навчанні рідної мови,

особливо в учнів молодших класів. Завдання курсу “Українська мова” має на меті не лише озброїти учнів знаннями про мову, а й навчити застосовувати їх у мовленнєвій практиці. У спеціальних школах для дітей із ТПМ об’єктивно існують специфічні утруднення в навчанні учнів, особливо початкової ланки рідної мови. Зокрема, це стосується лексико-граматичного недорозвитку, яке зберігається і в старших класах. Мовленнєвий досвід учнів обмежений і нестійкий, словниковий запас збіднений та недостатньо диференційований. Відсутня основа, що забезпечує свідоме вивчення законів рідної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні дослідження та вивчення дітей із ТПМ свідчать про значно нижчий рівень розвитку їх мовлення, ніж в однолітків без патології (Л. Бартенева, Л. Вавіна, О. Жильцова, Р. Левіна, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шевченко та ін.). Найбільші труднощі виявляються під час засвоєння та використання на практичному рівні лексики і граматики рідної мови (Р. Левіна, Є. Соботович, Н. Січкарук, В. Тищенко, Л. Трофименко, О. Шахнарович та ін.). Низка досліджень підтверджує значні труднощі оволодіння програмовим матеріалом з рідної мови дітьми з ТПМ (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, О. Ревуцька, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Федорова, Н. Чередниченко, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.). Розгляд лінгводидактичних принципів навчання дітей рідної мови представлено в працях А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Паламар, М. Пентиліук, О. Хорошковської та інших. Психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвого розвитку дитини і формування лексико-семантичного складу мовлення у процесі нормального та порушеного онтогенезу вивчалися такими науковцями: Л. Виготським, О. Леонтьєвим, Є. Соботович, Л. Трофименко та іншими.

Виклад основного матеріалу. Одним із завдань розвитку мовлення учнів із ТПМ початкових класів є робота над словом, мета якої – якісне збагачення словника, формування уміння правильно, точно та виразно використовувати у своїй мовленнєвій практиці лексичні структури української мови. Для навчання дитини з мовленнєвою патологією в школі важливим є як орієнтування дитини на значення слова, так і на його звукову форму; на слово як елемент мовної (мовленнєвої) дійсності.

Серед граматичних одиниць української мови дієслово характеризується найбільшою складністю та різноманітністю. У мовознавчій літературі є вказівки на визначальну роль дієслова у граматичному структуруванні української мови, зазначається дієслівність української мови. Отже, центром висловлювання виступає дієслово. Шкільна програма передбачає вивчення дієслова як частини мови,

призначення якої полягає в тому, що вона є носієм динамічної ознаки, семантичні складові якої передаються досить розгалуженою системою граматичних категорій і їх матеріальних виразників — граматичних форм. Зважаючи на те, що до вихідної парадигми цієї частини мови належить п'ять докатегоріальних дієслівних утворень, вона вважається найскладнішою (неозначена форма, способів форми, дієприкметник, безособова форма, дієприслівник).

Саме вивчення дієслова значною мірою просуває мовленнєвий розвиток учнів. Дієслово динамізує мовлення, організує синтаксичну структуру речень, створює умови для виникнення зв'язного мовлення. Дієслово, як організуючий центр речення, має найбільше синтаксичних зв'язків у реченні, чим пояснюється його синтаксична специфіка. Дієслово за своїм лексичним значенням, багатством форм і синтаксичних можливостей є однією із найбільш складних і найбільш містких граматичних категорій (В. Виноградов), а також є ядром предикативної лексики. З точки зору лінгвістики, предикату відводиться центральна роль в організації синтаксичних одиниць, які є базисом наступної комунікації. На основі розвитку предикативної функції мовлення формується внутрішнє мовлення та вміння викласти власні думки у розгорнутому висловлюванні.

Виконуючи роль однієї з центральних частин мови, дієслово має активний характер валентного зв'язку. Центральність дієслова в системі частин мови зумовлена його найбільшим набором морфологічних категорій.

Своєю семантикою дієслово може зумовити від одного до семи іменників, а предикатні прикметники та прислівники — переважно один-два. Валентне оточення дієслів є генетично первинним, тоді як валентне оточення предикатних іменників — це трансформація дієслівного.

Формування знань про дієслово відбувається на уроках української мови, які передбачають опрацювання дієслівної лексики як на практичному, так і теоретичному рівнях засвоєння. Практичний рівень володіння дієслівною лексикою зорієнтований на практичне засвоєння таких важливих лексикологічних понять: лексичне значення дієслова; вживання дієслів у прямому та переносному значеннях; вживання дієслів у декількох значеннях; дієслова близькі за значенням (синоніми) і дієслова з протилежним значенням (антоніми); найпоширеніші — омоніми. Попереднє ознайомлення учнів з репрезентованими вище лексикологічними поняттями слугуватиме лінгвістичною основою для розширення, узагальнення та систематизації лексичних уявлень і понять у ході роботи над дієсловом, як частиною мови, а також сприятиме формуванню лексико-граматичних та граматичних понять у їх функціональному вираженні.

Відповідно до чинних програм у початкових класах школи для дітей із ТПМ вивчення дієслова розподілене за класами і дається в елементарному вигляді, маючи на меті засвоєння дієслова як частини мови, вивчення його форм і правопису.

Досвід розвитку шкільного навчання свідчить про відсутність результативності навчання, коли одній із сторін мови приділяється більше уваги, або якась із сторін мови ізолюється. Оптимальною умовою виступає лише взаємопов'язане вивчення компонентів мовної системи.

Лінгвістичною наукою визначено п'ять основних рівнів мови: фонетико-фонематичний (фонологічний), лексико-семантичний, словотворчий, морфемно-морфологічний і синтаксичний. Єдність зазначених рівнів мови реалізується в її комунікативній функції, де проявляється їх взаємозв'язок один з одним.

Слово, як самостійний компонент лексичної системи мови, водночас є членом системних об'єднань, які базуються на смислових відношеннях: синонімічних, антонімічних рядів, тематичних та лексико-семантичних груп.

Останнім часом посилилася увага до вивчення семантико-структурних груп лексики. Виділення семантико-структурних груп лексики становить певну складність, оскільки межі між групами лексики не завжди чіткі. Найбільш близькими до семантико-структурних груп є тематичні групи. Тематичне об'єднання слів ґрунтується на родовій і видовій класифікації предметів дійсності.

Вивчення різних груп лексики має значення не лише для пізнання лексико-семантичної та граматичної системи української мови, а й для методики вивчення й викладання мови. Лексична робота в школі передбачає збагачення словника учнів новими, невідомими їм словами рідної мови, формування в учнів навичок об'єднувати слова за тематичними, лексико-граматичними і семантико-структурними групами на основі семантичної близькості слів, добирати серед синонімічних і антонімічних, видових і родових понять потрібні за змістом слова.

Виявлення і пізнання природи різних груп лексики, які певною мірою відображаються в лексичному матеріалі навчальних предметів, є важливим фактором навчання мови. Тому під час організації лексичної роботи в школі необхідно враховувати лінгвістичні основи групування лексики.

Проаналізовані наукові дослідження, присвячені розгляду окремих груп дієслів, свідчать, що один із лексико-семантичних напрямів пов'язаний з аналізом відношень в межах тієї чи іншої лексико-семантичної групи.

Лексико-семантичні групи слів варто розуміти як поєднання двох, декількох чи багатьох слів за їх лексичним значенням [3]. Це визначення більш за все підходить для групування дієслівної лексики при вивченні її у школі.

Відомо, що всю складність довкілля утворюють у мовленні слова й форми, що передають предметність, ознаку та відношення. У мовознавстві всі дієслова поділяються на динамічні та статичні [1].

Динамічні означають дію у прямому розумінні слова (“пишу”, “біжу”) або ж події та процеси, що пов’язані з тими або іншими змінами (“чашка розбилась”, “сніг розтає”, “дерево росте”). Статичні означають стани, які залежать від волі суб’єкта (“стою”), або ж ті, які не залежать від неї (“хворію”, “мерзну”), відношення (“відповідає”, “перевершує”), виявлення якостей і властивостей (“трава зеленіє”, у значенні “бачиться зеленою”). Динамічні та статичні дієслова розмежовуються своїм вживанням. Ці дві великі групи дієслів розподіляються на менші підгрупи у контексті яких, своєю чергою, існують ще й проміжні групи, які важко зарахувати виключно до тієї чи іншої групи. Ця проблема досліджувалася низкою вчених (І. Мещанінов, О. Потебня, В. Русанівський та ін.).

Готуючись до уроку, вчитель з української мови, як і вчитель будь-якого іншого навчального предмета, бере до уваги рекомендації сучасної методики української мови. При цьому методика викладання української мови підпорядковується системі дидактичних принципів, використовує розроблені методи, засоби і форми навчання.

Методика української мови керується принципами навчального процесу, що діють в будь-якому конкретному предметі (принципами науковості, системності, систематичності, наочності, міцності засвоєння знань, доступності, індивідуального підходу, зв’язку навчання з життям, зв’язку теорії з практикою). Ці принципи широко використовуються у процесі вивчення української мови з урахуванням специфіки її як предмета. Це так звані загальнодидактичні принципи, що впливають із психології навчання взагалі та визначають загальний напрям у розробці засобів навчання [4].

Разом із тим, у методиці української мови діють спеціальні принципи, які враховують особливості предмета “Українська мова” і його розділів, вони поділяються на загальнометодичні та конкретнометодичні.

Варто зазначити, що спеціальна педагогіка, зокрема логодіактика, спирається на відповідні загальнопедагогічні принципи організації освіти та формування пізнавальної діяльності, а також на спеціальні психофізіологічні та психолого-педагогічні принципи навчання дітей з ТПМ. Психофізіологічні та психолого-педагогічні

принципи є науковою основою навчання дітей з ТПМ. Головними характеристиками принципів навчання, що застосовуються в навчальному процесі є їхня адекватність механізму вади.

Значну роль у побудові ефективної методики початкового навчання дітей з ТПМ української мови має визначення та розуміння психологічних передумов засвоєння значення слова. Центральним у цьому питанні визначається розвиток значення слова.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз чинних підручників з української мови для 1–4 класів свідчить, що основну увагу в роботі над словом у них спрямовано на опрацювання окремих граматичних категорій. Робота над розділом “Морфологія” в цих підручниках зводиться до вивчення частин мови. Завдання ж лексичного, фонетичного, синтаксичного характеру є епізодичними, а в багатьох вправах, які стосуються вивчення частин мови, вони відсутні. Тому вивчення слова, його лексичних, фонетичних і граматичних значень на синтаксичній основі є тим продуктивним шляхом, який допоможе органічно поєднати в єдиний процес оволодіння молодшими школярами елементами лексики, фонетики, морфології та синтаксису в процесі їхньої активної мовленнєвої діяльності.

Усе вищенаведене підводить до висновку про те, що існує нагальна потреба у розробленні навчально-методичного забезпечення формування знань про дієслово в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення, яке будувалося б із врахуванням психолінгвістичного підходу, що передбачає дослідження готовності всіх психічних процесів до вивчення та переходу на лінгвістичний (теоретичний) рівень засвоєння дієслова та базувалося б на врахуванні психологічних механізмів наявних первинних порушень. Зважаючи на те, що дієслово — це форма усвідомлення та узагальнення дії, формування знань про нього забезпечить перехід учнів на якісно новий, словесно-логічний рівень мислення. Це є актуальним та необхідним для дітей з мовленнєвими вадами, психофізіологічна природа розвитку мовлення яких не відповідає класичному онтогенезу.

Література

1. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти / М. П. Кочерган. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2000. – 368 с.
2. Соботович Е. Ф. Психолінгвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Соботович. – К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.
3. Филин Ф. П. О лексико-семантических группах слов / Ф. П. Филин // Языковедение и исследования. – София, 1957. – С. 525–568.

4. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) : навч.-метод. посіб. (курс лекцій) / Н. В. Чередніченко. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2012. – 208 с.

References

1. Kocherhan M. P. Vstup do movoznavstva : pidruchnyk dlia studentiv filolohichnykh spetsialnostei vyshchych zakladiv osvity / M. P. Kocherhan. – K. : Vydavnychiy tsentr “Akademiia”, 2000. – 368 s.
2. Sobotovich E. F. Psiholingvisticheskaya struktura rechevoj deyatel'nosti i mekhanizmy eyo formirovaniya / E. F. Sobotovich. – K. : IZMN, 1997. – 44 s.
3. Filin F. P. O leksiko-semanticheskikh gruppah slov / F. P. Filin // Yazykovedenie i issledovaniya. – Sofiya, 1957. – S. 525–568.
4. Cherednichenko N. V. Pochatkovyi kurs navchannia ukrainskoi movy molodshykh shkoliariv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia (TPM) : navch.-metod. posib. (kurs lektzii) / N. V. Cherednichenko. – K. : Vydavnychiy Dim “Slovo”, 2012. – 208 s.

Грибань Г. В.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О ГЛАГОЛЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье обоснована важность разработки учебно-методического обеспечения формирования знаний о глаголе у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и рассмотрены основы его создания. Освещается необходимость учета психолингвистического подхода, что предполагает исследование готовности всех психических процессов к изучению и переходу на лингвистический (теоретический) уровень усвоения глагола. Раскрыто значение и важность изучения глагола младшими школьниками с ТНР в тесной взаимосвязи со смежными разделами о языке: морфологией, синтаксисом, орфографией, фонологией, лексикой, стилистикой, словообразованием.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи; глагол; предикат; украинский язык; психолингвистика.

Griban G.

ACADEMIC SUPPORT PECULIARITIES OF THE FORMATION OF VERB KNOWLEDGE FOR CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

In the article the importance of developing teaching of knowledge about the formation of the verb in primary school children with severe speech disorders and is considered the foundation of its creation. Among the grammatical units of

Ukrainian language verb is characterized by the greatest complexity and diversity. In linguistic literature there are indications verb decisive role in structuring grammatical Ukrainian language. Formation of knowledge of the verb is in the Ukrainian language lessons that involve processing of verbal vocabulary of both practical and theoretical levels of assimilation.

Reveals the significance and importance of studying verbs younger students with TPM in close relationship with adjacent sections of language: morphology, syntax, spelling, phonology, vocabulary, style, word formation. This study verb greatly promoted the development of speech of students. Verb dynamizuye speech, organizing the syntactic structure of sentences, creating conditions for the emergence of coherent speech. The verb, as an organizing center sentence, has the largest syntactic relations in sentence, which explains its syntactical specificity. The verb in its lexical meaning, richness of forms and syntactic possibilities is complex and spacious grammatical category and is predicative core vocabulary. In terms of linguistics, predicate play a central role in the syntactic units, which is the basis of subsequent communication. On the basis of predicative function of speech formed inner speech and the ability to express their thoughts in expanded utterance.

Reveals the need to consider psycholinguistic approach that involves the study of mental processes willingness to study and go to the linguistic (theoretical) level mastering verb.

Key words: severe speech disabilities; a verb; a predicate; Ukrainian language; psycholinguistics.

УДК 376-056.264:376.016:811.161.2'35

ПСИХОЛІНГВІСТИКА ПРАВОПИСУ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Е. А. Данілавічюте,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,
завідувач лабораторії логопедії
e-mail: elyana_d@ukr.net*

У статті обґрунтовано доцільність застосування психолінгвістичного підходу до розробки теми "Правопис" у контексті підручникотворення для учнів третього класу з тяжкими порушеннями мовлення. Репрезентовано поетапну систему подачі навчального матеріалу з урахуванням механізмів

мовленневих порушень, а також складності психологічної структури завдань. Розкрито сутність алгоритму опанування кожного з правил, основу якого складає візуалізація можливих сумнівів стосовно правильності вживання правила і варіант прийняття правильного рішення. Визначено перспективи подальших досліджень, в основі яких – глибше розуміння психолінгвістики орфографічного досвіду.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення; психолінгвістичний підхід; правопис; психологічна структура завдання.

Постановка проблеми. Психолінгвістика передбачає вивчення психологічних і лінгвістичних аспектів мовленнєвої діяльності людини, соціальних і психологічних аспектів використання мови в процесах мовленнєвої комунікації, а також індивідуальній мовленнєвій діяльності. Упродовж останніх десятиріч у практиці вітчизняних логопедичних розвідок саме психолінгвістичний підхід набув особливої популярності. На основі експериментальних досліджень отримано дані про те, що практично неможливо принципово виокремити мовну систему з когнітивної сфери, адже на становлення всіх її шарів впливають когнітивні фактори. Саме тому психолінгвістичний підхід, з позицій якого відбувається науковий пошук відповідей на питання про структуру дефекту в контексті тяжкої мовленнєвої патології, обрано у якості провідного при інтерпретації зазначених порушень у вітчизняній логопедії. Перспективність такого вектору підтверджується створенням ефективних методик діагностики та диференційованого навчання, що базуються на розумінні цілісного механізму порушення, який містить відомості про особливості нейробіологічної складової розвитку, просторово-функціональної організації мозкових систем, специфіку соціальних умов на причинному рівні мовленнєвого дизонтогенезу, а також про своєрідність регуляторного забезпечення психічної активності (від контролю та програмування до вольових зусиль), перебігу психологічних операцій різної модальності (слухової, зорової, мовнорухової, рухової, кінестетичної), мислення та функціонування афективно-емоційної сфери у процесі вирішення лінгвістичних задач. Саме таким чином вирішується питання навчально-методичного забезпечення корекційної складової, за яку традиційно відповідають учителі-логопеди.

Дефіцитарність мовних та мовленневих структур здебільшого призводить до труднощів опанування основ наукового знання, незважаючи на те, що розумовий розвиток первинно не потерпає у розглядуваній категорії школярів. Це проявляється у звуженні об'єму активної уваги, проблемах мнестичного характеру, недосконалості просторових і лінгвістичних уявлень, своєрідності розуміння при-

чинно-наслідкових зв'язків, складних мовленнєвих конструкцій і призводить до суттєвого відставання спочатку з предметів мовного циклу, а потім негативно відображається на загальній шкільній успішності. Ось чому навчально-методичне забезпечення для молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) передбачає уніфікованість інструментарію щодо опанування знань у контексті різних освітніх галузей, що може бути досягнуто через вирішення низки корекційно-розвиткових завдань, які полягають у визначенні порушень мовленнєвого розвитку та механізмів їх виникнення (передбачає співпрацю вчителя, психолога та вчителя-логопеда, який надає необхідні поради стосовно стану розвитку мовлення кожної дитини); подоланні виявлених порушень з урахуванням механізмів їх виникнення та з опорою на найбільш збережені компоненти мовленнєвої та пізнавальної діяльності; попередженні появи вторинних порушень мовленнєвого (дисграфії, дизорфографії та дислексії) та пізнавального розвитку тощо. У якості найбільш показових індикаторів дієвості застосування такого підходу виступають найскладніші теми у контексті вивчення рідної мови, до яких належить і опанування українського правопису.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу науково-теоретичного (Є. Соботович, Р. Лалаєва, К. Мастюкова, В. Лубовський, К. Карлепп, О. Лурія, В. Орфінська, В. Тарасун, Н. Трауготт, Л. Волкова та ін.) та навчально-методичного інструментарію (М. Вашуленко, О. Савченко, Т. Ульянова, Л. Мацько, А. Грищенко, Е. Данілавічюте, М. Пентелюк, П. Ющук, М. Жовтобрюх, Л. Мірошніченко, О. Нечитайло, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередниченко, В. Ільяна, З. Пригода, О. Аркадзева та ін.), особливостей онтогенезу дитячого мовлення в нормі та при різних порушеннях психофізичного розвитку, психологічних механізмів мовлення, емпіричних даних з метою надання адекватної допомоги дітям з різними порушеннями мовленнєвого розвитку шкільного віку дали змогу спрямувати подальший науковий пошук на розробку лінгводидактичного обґрунтування технології навчання правопису зазначеної категорії дітей з позицій психолінгвістичного підходу.

Виклад основного матеріалу. Український правопис — система загальноприйнятих правил, які визначають способи однотипної передачі української мови (слів, їх форм та значимих частин) на письмі [5]. Міжнародний еквівалент правопису — орфографія (від грец. *orthos* — правильний, та *grapho* — пишу). Варто зауважити, що традиційно український правопис складається з трьох підсистем: графіки (літер, які позначають найтиповіші звуки та звукосполучення), власно

орфографії (способів поєднання звуків та звукосполучень, що забезпечує однотипність написання слів) і пунктуації (розділових знаків, за допомогою яких позначають інтонаційне членування тексту) [7]. Опанування графічних навичок є початковою ланкою на шляху до формування писемного мовлення. Успішність перебігу цього процесу залежить від рівня сформованості фонологічної компетентності, одним із базових елементів якої виступає наявність стійких асоціацій між фонемами і відповідними їм буквами. Належний рівень розвитку фонологічної компетентності є надійною опорою для засвоєння фонетичного принципу письма молодшими школярами. Наступна ланка передбачає опанування орфографічних знань і залежить від рівня сформованості морфологічної компетентності. Саме цей вид мовної компетентності є передумовою формування морфологічного принципу письма, який полягає в тому, що значущі частини (морфеми) споріднених слів пишуться однаково, незважаючи на те, що вони в різних формах того самого слова або в споріднених словах звучать по-різному. Морфологічна компетентність, з одного боку, спирається на достатній рівень розвитку фонологічної, а з другого — вимагає знання системи правил та умінь їх використовувати під час письма. Цей факт свідчить про те, що в кінцевому результаті, успішність засвоєння правил правопису залежить від рівня сформованості орфографічної навички, психологічна структура якої передбачає вміння аналізувати звуковий та морфологічний склад слів, визначати орфограму та її тип, знати правило її написання та виконувати адекватну орфографічну дію з метою застосування правила, безпомилково відтворювати орфограму під час письма [1].

Перехід до вивчення правил правопису є цілком закономірним явищем в умовах нормального мовленнєвого розвитку, коли курс вивчення рідної мови має на меті опанування навичок вільного писемного мовлення, поглиблення та вдосконалення специфічних лінгвістичних знань, що забезпечують творчий рівень розвитку зазначеного виду діяльності. Наявні нині програми та підручники, за якими відбувається навчання школярів з нормальним мовленнєвим розвитком, у цілому відповідають вищенаведеній меті. Тяжкі порушення мовленнєвого розвитку диктують необхідність чіткого розуміння особливостей лінгвістичної освіти досить численної категорії дітей. Перший крок на цьому шляху належить програмі “Українська мова” для молодших школярів з ТПМ, другий — створенню відповідних підручників, які мають містити практичний матеріал, розроблений на основі спеціальних методик, що враховують механізми порушень мовленнєвої діяльності, з одного боку, а з іншого — пропонують відповідні технології опанування лінгвістичних знань, наближених

до загальноприйнятих норм середньої освіти. Такий підхід означає, що навчання має відбуватися за рахунок максимального використання компенсаторних можливостей збережених ланок мовленнєвої діяльності та бути спрямованим водночас як на корекцію порушених ланок, так і на опанування нових специфічних лінгвістичних знань, що значно ускладнює мету навчання. Схема наведених міркувань закономірно підводить до висновку про те, що вивчення правил правопису молодшими школярами з ТПМ має бути особливою темою обговорення.

Наявність значної кількості помилок під час писемного відтворення звукової та складової структури слів молодшими школярами з ТПМ [4] свідчить про недостатній рівень розвитку фонологічної компетентності, яка є однією з важливих передумов формування морфологічної. Дослідження останніх десятиріч свідчать, що значна кількість зазначеної категорії дітей не володіє морфологічним аналізом слів, достатньо точним розумінням їхніх значень, граматичними нормами мови [2; 3; 6]. Безумовно, такий стан розвитку складових морфологічної компетентності вимагає розроблення особливих підходів до подачі окремої теми “Правопис” у третьому класі для дітей з ТПМ.

Основні засоби самостійної взаємодії учня з підручником зводяться переважно до двох видів довільної діяльності — читання поданої в ньому інформації та виконання письмових вправ, передбачених змістом підручника. Парадоксальним є той факт, що читання та писання (як процеси) самі виступають компонентами правопису. Історична необхідність візуалізації людської думки зумовила появу однакових шаблонів її реалізації, що сприяло виникненню правописних норм написання, а потім і їх розпізнавання в процесі рецептивної діяльності.

Таким чином, стан розвитку зазначених форм мовленнєвої діяльності може виступати індикатором здатності до засвоєння орфографічних знань. Сучасна логопедична література містить відомості про наявність такої кореляції [3]. Цей факт свідчить про те, що існує високий ступінь ризику недосконалості самих засобів роботи з підручником в умовах тяжких мовленнєвих патологій. Першочерговими стають особливі вимоги до складання інструкцій, які мають бути доступними не лише за технічною формою репрезентації (складатися зі слів спочатку легкої складової структури), але і містити лексичний матеріал, доступний за значенням. Кожна необхідна нова лексема має бути додатково розтлумаченою, і це також повинно мати певне відображення у підручнику. Необхідною умовою успішного виконання завдань є, на нашу думку, і наявність повторів у інструкціях

до схожих завдань, що сприятиме закріпленню певного алгоритму міркувань школярів. Важливою є і наявність чіткої структури роботи з підтемами у контексті цієї теми, на базі якої відбуватиметься вивчення кожного наступного правила. Такий підхід до організації навчання з розглядуваної теми сприятиме і подальшому розвитку самих засобів роботи з підручником.

Звернемося до розгляду суттєвих моментів, що склали основу створення розділу “Правопис”.

Система завдань відповідно до програмного змісту охоплює такі підтеми: “Поняття про правопис”, “Написання ненаголошених Е, И у коренях слів”, “Написання глухих і дзвінких приголосних у середині та в кінці слова”, “Написання префіксів роз-, без-”, “Написання слів з апострофом після префіксу”, “Збіг приголосних”, “Орфографічний словник”. Кількість вправ у межах кожної підтеми коливається від 10 до 16 відповідно до програмових вимог. Кожне наступне завдання має зв’язок з попереднім, а його психологічна структура поступово поповнюється або замінюється новими складовими. Це дозволяє відпрацьовувати нові операції на провідному рівні мовленнєвої діяльності, і саме вони тоді виступають метою виконання певних завдань. Операції, доведені до необхідного рівня автоматизації, переходять на фоновий рівень і створюють опору для формування нових. Кожна вправа складається з **головної** (її нумерація виділена жирним шрифтом) і **другорядних** вправ, змістовно пов’язаних з нею. Такий принцип, на нашу думку, забезпечує можливість зменшити вірогідність актуалізації знань, що безпосередньо не стосуються виконання вправи і можуть заважати максимальній концентрації уваги на суттєвому. Лексичний матеріал при цьому залишається досить обмеженим. Така особливість є цілком виправданою і легко компенсується за рахунок досить великої кількості різноманітних вправ.

Вивчення теми “Правопис” відбувається після опанування знань з теми “Будова слова”. Цей факт обумовлює наявність певної кількості завдань на повторення пройденого матеріалу під час роботи в контексті розглядуваної теми. Система завдань також містить пропедевтичні, які спрямовані на актуалізацію знань, що необхідні для вивчення наступної теми “Частини мови”. Саме таким чином здійснюється принцип “наскрізного” навчання.

Оскільки метою опанування знань із зазначеної теми є не лише формування певних лінгвістичних уявлень, а також і вирішення суттєвих екстралінгвістичних (позамовних) задач, виховному аспекту відводиться суттєве місце. Ключовим є створення умов, що сприяють усвідомленню необхідності вивчення української мови в цілому. Головна роль у цьому контексті належить художнім літературним за-

собам, однак вони мають бути доступними, а значить, відрізнятися чіткістю, простотою мовних одиниць, здебільшого спиратися на життєвий досвід молодших школярів, що забезпечить можливість дітям з тяжкими порушеннями мовлення з легкістю зрозуміти головний сенс пропонованого матеріалу. Віршована форма подачі визнана найбільш сприятливою і може використовуватися з метою створення позитивної орієнтовної основи для вирішення будь-яких навчальних задач на уроках мови. Разом з тим наявні нині літературні зразки не завжди можуть задовольнити названу потребу, оскільки часто спираються на відсутні у досвіді розглядуваної категорії дітей знання, а також містять складний мовний матеріал. Таким чином, паралельно виникає потреба і у створенні відповідних літературних джерел, які б відповідали усім необхідним вимогам. Так, для того, щоб наголосити на значенні мови у житті людини, учням можна запропонувати знайомство з віршем “Твій край”:

*Ось вона, твоя країна,
Незабутній рідний край,
Серцю мила батьківщина —
Життєдайний водограй.
Ця країна — Україна,
Що відома з давніх днин.
Ця країна, мов родина,
Ти — її дочка чи син.
Взимку сніг про землю дбає,
Зеленню весна манить,
Різнобарв'ям літо сяє,
Осінь листям шелестить.
Є слова, щоб описати
Дивний край, твій любий край,
Тільки треба мову знати,
Добре це запам'ятай.*

Еляна Данілавичюте

Варто зауважити, що, відповідно до традиційної методики логопедичної роботи, процес ознайомлення з будь-яким літературним джерелом розпочинається зі **словникової роботи**. Організація такої роботи завжди базується на актуальному рівні конкретних мовних знань, притаманних дітям з особливостями мовленнєвого розвитку.

Зміст завдань у контексті теми “Правопис” побудовано таким чином, що учні не лише знайомляться з різноманітними життєвими мовленнєвими ситуаціями, але й висловлюють своє ставлення до

них. Педагог, таким чином, отримує можливість своєчасної корекції висловлювань учнів і сприяє формуванню позитивної мотивації, що є надзвичайно важливим для молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Зазначена робота розпочинається зі знайомства учнів з інформацією, що подана у рубриці “**Цікаво дізнатися**” та може мати такий вигляд:

Відомо, що вимова слів та їхній запис часто відрізняються. Для того, щоб швидше навчитися правильно писати, люди придумали правила написання певних слів. Такі правила розташовані в підручниках. Школярі вивчають їх, а потім навчаються користуватися ними, виконуючи спеціальні вправи.

Наступний крок полягає у знайомстві учнів з певним поняттям, однак спочатку не у вигляді правила, а через створення близької до життєвого досвіду дитини ситуації, викладеної у вигляді вірша:

*Хто в підручник зазирає,
Хто всі правила вивчає,
Той ніколи не гадає –
Марно час не витрачає,
Бо правопис добре знає,
І завжди “відмінно” має.
Еляна Данілавічюте*

Подальша робота над змістом вірша продовжується шляхом побудови відповідей на запитання:

*Як ти вважаєш, навіщо треба вивчати правила?
Як ти розумієш вираз “мати відмінно”?
Хто отримує “відмінно”?*

Лише після створення подібного “підґрунтя”, що супроводжується унаочненням мовного матеріалу за допомогою малюнків, учитель може звернути увагу дітей на правило, подане у підручнику:

Для писемного мовлення є правила написання слів – правопис.
Вивчаєш правила написання слів – знаєш правопис.

Розглянемо структуру, за якою відбувається поступова подача матеріалу в межах кожної підтеми.

Надзвичайно важливим, на нашу думку, є **пропедевтичний етап** роботи, оскільки саме він складає орієнтовну основу для успішного засвоєння нових знань. На цьому етапі спочатку відбувається опосередкована взаємодія учня з орфограмою, що підлягає вивченню. Учні виступають в ролі спостерігачів, яким надається можливість проконстатувати ті **сумніви**, які виникають у одного з героїв — хлопчика Балакунчика (він та дівчинка Писаночка є постійними супутниками опанування писемних навичок, починаючи з другого класу).



З цією метою учням пропонується виконання вправи, у якій подано низку малюнків із зображенням окремих предметів або певних подій. Учень має назвати зображення (тобто ті слова, що обов'язково містять звуки, розташовані в сильних позиціях) та визначити наголошений звук. Далі слідує завдання, у якому подано такі форми тих же слів, в яких орфограми, що підлягають вивченню, потрапляють у слабкі позиції, та їхній запис стає незрозумілим. Учні пропонується прочитати текст, який написав хлопчик Балакунчик та звернути увагу на сумніви, що виникли у ході запису. Самі сумніви позначено за допомогою двох варіантів букв, поданих у дужках. Після кожного з варіантів поставлено знак питання. Таким чином вирішується проблема унаочнення ситуації виникнення декількох варіантів правопису. За допомогою наступного завдання учні мають


змогу ознайомитися з еталонним записом орфограми, що вивчається. Пояснення відбувається у вигляді тлумачення **алгоритму** міркувань другою героїнею, дівчинкою Писаночкою, яка звертається до хлопчика Балакунчика.

алгоритм

(містить відомості щодо певного правила)

Голосні звуки в українській мові вимовляються чітко й виразно, крім **Е** та **И**, що не стоять під наголосом. Зміни слово так, щоб ненаголошений голосний став наголошеним.

<p>Перевіряй наголосом:</p> <p>з(е? и?)рно' – зе'рна</p> <p>ст(е? и?)бло' – сте'бла</p>	<p>Пиши:</p> <p>зерно</p> <p>стебло</p>
--	--



Перехід до **основного етапу** опанування певної орфограми відбувається безпосередньо після первинного ознайомлення. Наступне завдання спрямоване на виконання дій за поданим алгоритмом вже самими учнями. Робота продовжується на базі того лексичного матеріалу, що був поданий у вигляді малюнків до перших завдань, а також був репрезентований за допомогою друкованих слів з двома варіантами правопису орфограми. Оскільки головна мета полягає у максимальній концентрації уваги на правопису конкретної орфограми, завдання полягає у запису виключно цієї орфограми.

основний етап

виконання дій за поданим алгоритмом

Засвоєння орфограми

Орфограма

←

Виконання дій

Далі отримані учнями знання узагальнюються у віршованій формі, яка створює позитивну основу для подальшого засвоєння правила. Усі наступні завдання створено таким чином, що ускладнення матеріалу відбувається поступово та дозовано. Головну увагу приділено переходу від завдань, що містять перевірні слова (або у вигляді непрямих підказок, або у вигляді малюнків), до завдань, де учні мають самостійно визначати сумнів та знаходити правильний шлях його усунення (здійснювати пошук перевірних слів). Лексичний матеріал дібрано таким чином, що учні можуть скористатися вербальними одиницями з попередніх завдань з метою перевірки правильності власного рішення, що сприятиме розвитку їхнього самоконтролю та додатковому повторенню вивченого.

На **заключному етапі** роботи з опанування певної орфограми учням пропонуються завдання, для виконання яких вони мають застосувати отримані знання та перевірити якість їх засвоєння. У кінці кожної підтеми подано перелік контрольних питань та завдань на перевірку отриманих знань. Спочатку у вигляді таблиці відбувається перевірка теоретичних знань, а далі слідує низка завдань, спрямованих на перевірку практичних умінь учнів.



Висновки та перспективи подальших досліджень. Переваги поданої структури роботи, на нашу думку, полягають, насамперед, у тому, що опанування орфографічних навичок відбуватиметься поступово та комплексно в контексті запропонованої системи. Учні матимуть можливість знайти всі відповіді запитання, що виникають під час самостійної роботи з підручником. Особливого значення набуває той факт, що батьки також матимуть змогу скористатися матеріалами

підручника у разі виникнення необхідності додаткового тлумачення навчальної інформації. Така організація навчально-виховного процесу має значно полегшити роботу вчителя в умовах компенсації тяжких мовленнєвих патологій.

Концентрація знань з правопису у контексті означеної теми є репрезентованою лише у третьому класі. Водночас формування орфографічної компетентності відбувається упродовж усього періоду навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. Своєрідність мовленнєвого розвитку учнів з тяжкими порушеннями мовлення передбачає доволі тривале “застрягання” на стадії фонологічної морфеміки, що у мовознавчій термінології означає наявність орієнтування на загальну звукову характеристику морфеми без урахування її тонкого фонематичного складу, а в практиці логопедичної роботи проявляється у низькій здатності до здійснення послідовного аналізу з метою пошуку “сумнівного” звуку, свідомого визначення сильної позиції звучання за причини недосконалості вимови або відсутності чітких уявлень про неї, незважаючи на знання правила. Одне із корекційно-розвивальних завдань полягає у забезпеченні успішного переходу до наступної стадії – морфофонологічної морфеміки, яка передбачає пошук і знаходження меж варіативності слова, що уможливорює ефективність подальшого опанування знань з правопису. Перспектива подальших досліджень, на нашу думку, і полягає у забезпеченні відповідного логопедичного сервісу на уроках з української мови в процесі набуття школярами з ТПМ орфографічного досвіду з позиції глибшого розуміння його психолінгвістики.

Література

1. Бартенева Л. І. Підготовка дітей із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку до оволодіння орфографією : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 “Науковий світ” / Л. І. Бартенева. – К., 2000. – 18 с.
2. Комарова В. В., Соотношение дисграфических и орфографических ошибок у младших школьников : сборн. Патология речи // В. В. Комарова, Л. Г. Милостивенко, Г. М. Сумченко. – СПб. : Образование, 1992. – С. 106–117.
3. Корнев А. Н. Нарушения письма и чтения у детей / А. Н. Корнев. – СПб., 1997. – С. 136–137.
4. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 311 с.
5. Новий тлумачний словник української мови. – К. : Аконті, 2001. – Т. 3. – 863 с.
6. Прищепова И. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников / И. В. Прищепова. – СПб. : Из-во РГПУ им. Герцена, 2001. – 63 с.

7. Український правопис / АН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; Інститут української мови. – 4-е вид., випр. й доп. – К. : Наук. думка, 1993. – 240 с.

References

1. Barteneva L. I. Pidhotovka ditej iz zahal'nym nedorozvytkom movlennia starshoho doskil'noho viku do ovolodinnia orfohrafiiyeyu : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.03 "Naukovyi svit" / L. I. Barteneva. – K., 2000. – 18 s.
2. Komarova V. V. Sootnosheniye disgraficheskikh i orfograficheskikh oshibok u mladshikh shkol'nikov: sborn. Patologiya rechi // V. V. Komarova, L. G. Mylostyvenko, G. M. Sumchenko. – SPb., 1992. – С. 106–117.
3. Kornev A. N. Narusheniya pis'ma i chteniya u detej / A. N. Kornev. – SPb., 1997. – S. 136–137.
4. Levina R. Y. Narusheniya pis'ma u detej s nedorazvitijem rechi / R. Y. Levina. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1961. – 311 s.
5. Novyjtlumachnyjslovnukukrayins'koyimovy. – K. : Akonit, 2001. – T. 3. – 863s.
6. Prishchepova I. V. Logopedicheskaya rabota po korrektsii dizorografii u mladshikh shkol'nikov / I. V. Prishchepova. – SPb. : Izd-vo RGPU im. Gertsena, 2001. – 63 s.
7. Ukrayins'kyi pravopys / AN Ukrayiny, In-t movoznavstva im. O. O. Potebni ; Instytut ukrayins'koyi movy. – 4-e vyd., vypr. j dop. – K. : Nauk. dumka, 1993. – 240 s.

Данилавичюте Е. А.

ПСИХОЛИНГВИСТИКА ПРАВОПИСАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье обоснована целесообразность использования психолингвистического подхода к разработке темы “Правописание” в контексте создания учебников для учащихся третьего класса с тяжелыми нарушениями речи. Представлена поэтапная система подачи учебного материала с учетом механизмов речевых нарушений, а также сложности психологической структуры заданий. Раскрыта сущность алгоритма овладения каждым из правил, основу которого составляет визуализация возможных сомнений относительно правильности употребления правила и вариант принятия правильного решения. Определены перспективы дальнейших исследований, которые предусматривают разработку логопедического сервиса на уроках украинского языка в процессе приобретения орфографического опыта путем более глубокого изучения его психолингвистики.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи; психолингвистический подход; правописание; психологическая структура задания.

Danilavichiutė E.

PSYCHOLINGUISTICS OF ORTHOGRAPHY IN THE CONTEXT OF A CONTEMPORARY TEXTBOOK FOR STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISABILITIES

The essence of the psycholinguistic approach usage for native speech-language scientific researches during last decades is represented in the article. Its practicability is proved due to the "Orthography" unit elaboration in the context of textbooks for students with severe speech disabilities creation. The step-by-step system of training materials according to the mechanisms of speech disabilities and complexity of a psychological structure of tasks are also represented in this article. Orthographical skills development is based on the visualization of doubts (due to rules usage accuracy) and correct decision that creates conditions for the better perception of a cogitateness algorithm. A peculiarity of the first propaedeutical stage is that students get a possibility to observe the technology of the definite orthographical rule usage in a playful way that creates basic recommendations for the next stages. The second one is the main stage on which students' activities that give a possibility to use the rule in many exercises (with various prompts to simplify children's efforts) are foreseen. The psychological structure of every task is taken into account, and it becomes more complicated very gradually: psychological functions and operations (control, attention, memory) of different modalities (acoustical, optical and motor) due to appropriate analyzer systems are added step by step. On the final stage students are able to use their knowledge by themselves, they get a possibility to improve their skills and control this process.

Perspectives of further deeper researches of psycholinguistics of orthographical experience which foresee speech-language service elaboration in the process of orthographical skills development at the lessons of Ukrainian are determined.

Key words: severe speech disabilities; psycholinguistic approach; orthography; psychological structure of tasks.

DESIGNING A CORPUS-INFORMED EFL TEXTBOOK

I. P. Dilay,

*Ph.D., Associate Professor,
Ivan Franko National University of Lviv,
e-mail: irynadilay@gmail.com*

M. P. Dilai,

*Ph.D., Associate Professor,
National University "Lviv Polytechnic",
e-mail: marianka_d@yahoo.com*

The article concerns itself with enhancing the quality of materials, namely textbooks, which are used for the teaching of foreign languages and English in particular. Teaching English as a foreign language requires authentic language material to be reflected in modern textbooks. Electronic English language corpora can serve as reliable sources of naturally occurring language samples that can be efficiently implemented in textbooks and other language materials.

Corpus-informed teaching and learning as part of computer-assisted language learning can be applied both directly and indirectly. Corpora as repositories of naturally occurring language contain samples of written and spoken communication, reflecting all genres and registers. Exposure to corpus-based materials, though challenging at the beginning, can significantly boost learners' motivation and self-reflection.

Designing a corpus-informed EFL textbook for Ukrainian L1 learners crucially depends on the existence of Ukrainian English learner corpus. Via providing the interface between L1 and L2 learner corpora help identify the errors typical of particular L1 learners and thus suggest appropriate material selection for learning L1. Material selection is normally based on frequency and salience, as well as specific pedagogical tasks. The stages of designing a textbook based on corpus data and some plausible exercises and activities have been suggested in the article.

Corpus-informed language teaching materials can serve as means of interactive learning and be applied at all levels of English language teaching. Thus, there is a need to publicize corpora as globally acclaimed language learning resources to home educators, materials developers, teachers and learners.

Key words: teaching English as a foreign language (TEFL); corpus; a corpus-informed textbook; a learner corpus; computer-assisted language learning (CALL).

Problem statement. There is a vast range of textbooks for teaching English as a foreign language, published both in Ukraine and abroad. Textbooks are

generally based on a grammatical syllabus relying either on long-standing tradition of English language teaching or the accepted knowledge found in current handbooks. On studying the existing English language school textbooks it has become clear that the English which is taught in them is at odds with the language used by native speakers.

Modern materials development requires to:

1) clarify the terms and concepts commonly used in discussing materials development;

2) carry out systematic evaluations of materials currently in use in order to find out to what degree and why they facilitate the learning of a language;

3) consider the potential of current research into foreign language teaching;

4) consider the potential applications of what both teachers and learners believe is valuable in the teaching and learning of a foreign language;

5) pool resources and bring together researchers, writers, teachers, learners and publishers in joint endeavors to develop quality materials;

6) to rely on natural language material and expose the learners to authentic samples, both written and spoken, of its use.

Previous research. According to B. Tomlinson, materials development refers to anything which is done by writers, teachers or learners to provide sources of language input and to exploit those sources in ways which maximize the likelihood of intake: in other words the supplying of information about and/or experience of the language in ways designed to promote language learning [1, p.2]. For materials to be valuable the leaning points should be potentially useful to the learners and the learning procedures should maximize the likelihood of the learners actually learning what they want and need to learn.

A survey conducted by MATSDA (The Material Development Association) for TEFL revealed that most of the authors of well-known materials published abroad follow their intuitions rather than an overt specification of objectives, principles and procedures [1, p. 4]. Obviously these intuitions are informed by experience of what is valuable to learners of a language and in many cases do lead to the development of new materials. As a result authors tend to clone the successful features of their competitors. Otherwise, considerable time and expenditure is needed to develop motivating materials.

It has been continuously claimed by language education researchers that materials should expose the learners to language in authentic use. Such authentic language use can be found in modern electronic corpora. The use of corpora for materials development has been rigorously advocated by B. Tomlinson, T. Johns, L. Flowerdew, A. J. Liddicoat, S. Fligelstone,

A. Wichmann, J. Sinclair, S. Hunston et al. They argue that textbooks need to provide exposure to authentic input through the advice they give, the instructions for their activities and both spoken and written texts they include. Ideally materials at all levels should provide authentic input which is rich and varied [1, p. 13]. The input should vary in style, mode, medium and purpose and should contain the features characteristic of authentic discourse in the target language. It is important that the learners are exposed to planned (e. g., a lecture), semi-planned (e. g. an interview) and unplanned discourse (e. g. a spontaneous conversation). The materials should also stimulate learners' interaction with the input and one another rather than just passive reception of it.

Aim and objectives. Based on the modern corpus-based (corpus-informed) approach to materials development, the aim of this article is to reveal the potential of corpora for designing English language textbooks for Ukrainian learners. It presupposes:

- 1) defining the very notion of a language corpus, its types, structure;
- 2) elaborating the notion of a corpus-informed (corpus-based) textbook;
- 3) providing examples of corpus-based exercises and activities which can be included in the textbook.

Discussion. The rapid development of the ability of computers to handle large amounts of language data made it possible to build large language corpora which allow researchers to analyze how the language is being used at the present time (synchronic corpora) or in the past (diachronic corpora). Corpus is a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research [5]. Dictionaries, grammars and textbooks compiled before the advent of corpora tended to rely heavily on books that were already published. Corpora enabled to lay aside intuitions and look at the data. The first corpora, which included the Brown Corpus, completed in 1964 (Kuchera and Francis, 1967), the LOB Corpus, completed in 1978 (Hofland and Johansson, 1982), were rather small. Nowadays, the corpora include billions of words and oftentimes Web itself is considered a corpus. It is seeking for the adequate querying procedures and making corpora balanced and representative of all types of language that are the key issue of modern corpus linguistics. The size of the corpus depends on the needs of its users.

Corpora serve as invaluable sources of word frequency information which can pinpoint potentially indispensable vocabulary items and patterns for the language learners. What is noteworthy is that such information can be easily updated each year and integrated into developing modern authentic corpus-informed textbooks. It is obvious that more teaching and learning effort

should go into the most frequent senses of words and instances of use. Spelling variations frequencies can also help developers and teachers to decide what to teach first. For instance, 'judgment' is twice as common as 'judgement' and 'inquire' is more common than 'enquire'. At this point the variant or dialect is irrelevant. If a material developer decides to penetrate into language variation, such information is well reflected in modern language corpora, such as the BNC, COCA, COHA, GloWbE, etc. BYU site created by Mark Davies provides access to publicly available English language corpora [7].

Watching movies, videos, documentaries or going straight abroad to learn it is not always affordable for the learners and teachers. A textbook that can help handle typical everyday situations featuring authentic exchanges is an asset to the classroom. For instance, it is also hardly ever mentioned in existing how to handle typical formal situations where the speakers are supposed to use polite addresses to the teacher, doctor, professor, official or even a bus driver. Such information can be also retrieved from corpora, in particular from their spoken (or video) section and implemented in the textbook in the form of its media support.

It is important to know how to select the items to fit particular teaching and learning tasks. Is it enough to rely on frequency only and provide examples from corpora rather than invent them or borrow from other authors? The massive corpus data can look overwhelming for the majority of researchers who have insufficient experience using it. The level of the learners should be taken into account when choosing texts and samples for activities, exercises, instructions, etc. Besides, it has been argued that some language features, salient as they are, are underrepresented since infrequent in corpora. Such salient items are usually culture specific. They might have low frequency in corpora but appear to be relevant to learn.

Corpus-informed or corpus-based learning presupposes the use of novel electronic language corpora to develop modern language learning materials. Mainly it pertains to the use of L2 corpora, English in this case. Nonetheless, it may include parallel corpora with the translations of samples, unfortunately not available for the Ukrainian language, as well as developmental corpora (see CHILDES) as corpora which reflect the language acquisition by children of different age who are English language native speakers. Unfortunately, the respective corpora of L1 (Ukrainian) have not been designed yet. There is, however, one more prerequisite of a successful EFL textbook compilation. It should meet the needs of L1 (Ukrainian) native speakers; namely, take into account their major difficulties in learning English imposed by the structure of their L1. Achieving the balance between what is frequently used, age relevant, salient for L2, and difficult for L1 is the key to success in designing a modern language textbook.

International reported experience draws inferences about L1 difficulties from surveys of the learners. This practice tends to be time and effort consuming and subjective because it is not clear whether it was the teacher or the textbook that failed to get the message across or a particular learning attitude. It is hard for the learners, especially for the young ones, to air their learning problems or admit them. Still it is a valuable praxis and it is worth to ask the learners about how they want their textbooks to improve. They tend to envisage them as more interactive and less theoretical.

Another way to locate learners' difficulties is to conduct an error analysis. It involves collecting large and representative databases – corpora of learners' output, be it written or spoken. Such corpora are called learner corpora and require following special procedure in order to design them. L2 learner corpora are being designed for a number of L1 language learners. ICLE is a project of International Learner Corpus in Louvain, Belgium, whose purpose is to study the differences between English language learners depending on their L1, compare their output with that of the native speakers, find and account for typical errors and make suggestions on how to handle the learners' problems and develop L1 centered materials, including TEFL textbooks. Unfortunately, the Ukrainian contribution to this project is scarce. There is an urgent need to design such learner corpora in Ukraine with the implementation of the state-of-the-art corpus linguistics methodology. Though there are databases of students' tests but they are not electronic and annotated. There are hardly any spoken classroom language databases featuring the students' uncontrolled performance. Learner corpus is on time. Relying on its data, as well as on L2 corpus data can considerably improve the quality of modern EFL textbooks of any level.

Teachers need better training both in developing language materials based on intuition and experience, and in applying corpora for teaching purposes. Corpora can be applied directly and indirectly in the classroom. The direct exposure to corpora, even if it is mediated by the teacher, is at least at the beginning somewhat overwhelming for the learners. It means that the learners become familiar with corpus interface, making queries, can handle the output by themselves. The indirect exposure to corpora requires expertise on part of instructors and material developers when learners can hardly realize what a corpus is. Though, if a textbook is corpus-informed, learners will notice the difference from the traditional textbook content and, if it is properly designed, will acknowledge it.

Corpora come in particularly handy by providing enough exercises to ensure that the student is confronted by a different set of examples [4, p. 117]. Corpus-informed textbooks can relieve teachers of the need to prepare special materials and leave them with more time to devote to learning encouragement, motivation, and fostering group activities and

learning through interaction. It is especially topical at the time when social constructivism language teaching methods (Kramsch, Kasper and Lantolf) focusing on interaction and team work are being prioritized.

It will throw light on the merits of the corpora as sources of language exercises to consider some examples. Wilson [2, p. 119] suggests classifying the exercises by the complexity of search needed to derive the material for them, rather than by their purpose. The exercises fall into lexical, syntactic and discourse. The exercise can be generated automatically from the corpora without human intervention at any point [2, p. 119]. Concordancers (KWIC) can be particularly helpful when designing exercises focusing on particular words, or their senses, collocations and colligation models. Supplementary corpus tools created for the needs of teachers and learners can be leveraged to automatically retrieve concordances, disambiguate word senses with the help of dictionaries and design exercises. For instance, Compleat Lexical Tutor can generate concordances in any language and build the exercises based on them [8]. Learners can benefit both from indirect computer-assisted learning (CALL) via modern corpus-informed textbooks, as well as from the direct exposure to user-friendly online concordancers.

Learners can be given fairly simple tasks involving mark-up of the context to identify collocations, etc [4, p. 101]:

How many different verbs are shown with this structure?

What are the expressions with the pattern 'at _____ time'?

Identify the contexts in which the structure has a clearly positive meaning, and those in which it has a clearly negative meaning. What do you conclude from the results?

Using clues from the context, what can you discover about the places and institutions named in these citations?

Judging from the citations, is this structure used more often in formal or informal varieties of English?

These tasks are more open, in that there may be more than one possible classification or explanation of a phenomenon in the data. In addition, students define their own tasks as they start noticing features of the data for themselves. Exercises may be developed based on gapping and reordering citations. A concordance-based exercise is called OIMC (One Item, Many Contexts) [Johns, 102]. It is highly recommended that the number of citations presented for each item in OIMC should be at most seven.

Working with data leads to a radical revision of preconceived ideas about what one should be teaching as well as how one might teach it. Redefining what to include in textbooks is critical for raising learners' competence and performance. Corpus-informed textbook can suggest ways of dealing with areas of language which have traditionally been poorly taught or regarded as unteachable (e.g. article usage) and reveal the areas of modern structure

(e.g. collocations) that have been neglected before. The data controls not only which features of the language are taught, but which exponents are presented and which senses are taken as primary based on experience. More fundamentally, the traditional division between independent ‘levels’ of language (lexis – syntax – discourse) appears to be untenable when focusing on word context [2, p. 102].

Thus the following fundamental steps for developing modern English language textbooks can be proposed:

- 1) contrastive data analysis of an English language corpus and a Ukrainian learner corpus;
- 2) construction of a didactic material based on corpora;
- 3) derivation of pedagogical material from the didactic material.

The pedagogic material is based on those features from the didactic material which are central and recurrent. In addition, the selection is determined by the objectives of courses, the age of the learners, their development as well as sociocultural background. Retrieving didactic material from corpora is the initial step of all follow-up work. Based on corpus findings, D. Mindt has argued, for instance, that the alphabetical list of irregular verbs is not the efficient way to learn them. After being exposed to ten most frequently used irregular verbs (*say, make, go, take, come, see, know, get, give, find*) the learner will master 45.6 per cent of the verb patterns of irregular verbs [6, p. 49].

Some researchers emphasize the necessity of corpus planning since its decisions affect the form of the language that is used and valued within educational system [3, p. 993].

Conclusion. The article was an attempt to substantiate the need for modern corpus-informed EFL textbooks in Ukraine. The traditional approach leads to developing textbooks which very often do not adequately reflect the use of present-day English. Corpora geared to foreign language teaching can do much to bring the teaching of English into better accordance with actual use. The major problems concerned with adopting the corpus-informed approach to materials development are lack of training in corpus methodology and popularization of corpora, which is one of the reasons why a Ukrainian learner corpus has not been created so far. In this respect, integration of corpus-based methodology in modern language education in Ukraine appears to be topical and promising.

References

1. Applied Linguistics and Materials Development (ed. by B. Tomlinson). – London, New Delhi, New York, Sydney : Bloomsbury, 2013. – 335 p.
2. Flowerdew L. Corpora and Language Education / L. Flowerdew. – New York : Palgrave Macmillan, 2012. – 347 p.

3. Liddicoat A. J. Corpus Planning: Syllabus and Materials Development / A. J. Liddicoat // Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning (ed. by E. Hinkel). – Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2005. – pp. 993–1011.
4. Materials Development in Language Teaching (ed. by B. Tomlinson). – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 368 p.
5. Sinclair J. (2004), How to Use Corpora in Language Teaching / J. Sinclair. Amsterdam : John Benjamins Publishing, 2004. – 239 p.
6. Teaching and Language Corpora (ed. by A. Wichmann, S. Fligelstone et al.). – London and New York : Longman, 1997. – 343 p.
7. Davies M. (2008) The Corpus of Contemporary American English: 520 million words, 1990-present. Available online at www.corpus.byu.edu/coca
8. The Compleat Lexical Tutor. Available at www.lextutor.ca

Ділай І. П., Ділай М. П.

УКЛАДАННЯ ПІДРУЧНИКА З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ОСНОВІ КОРПУСУ

У статті розглянуто шляхи покращення дидактичних матеріалів, зокрема підручника з англійської мови як іноземної для усіх навчальних рівнів. Наголошено, що навчання англійській мові вимагає представлення у підручниках аутентичного мовного матеріалу, джерелом якого можуть слугувати мовні корпуси. Залучення корпусів як елементу навчання за допомогою комп'ютера у навчальний процес підвищує учнівську мотивацію та саморефлексію.

Підручник на основі корпусу повинен інтегрувати результати відбору матеріалу за частотністю, важливістю та педагогічною релевантністю. Зокрема, використання даних відповідного учнівського корпусу дасть змогу зосередити увагу на типових труднощах та окреслити шляхи їх подолання.

Ключові слова: навчання англійській мові як іноземній; корпус; учнівський корпус; підручник на основі корпусу; вивчення мови за допомогою комп'ютера.

Дилай И. П., Дилай М. П.

СОСТАВЛЕНИЕ ОСНОВАННОГО НА КОРПУСЕ УЧЕБНИКА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассмотрено способы улучшения дидактических материалов, в особенности учебника по английскому языку как иностранному для всех уровней обучения. Внимание акцентировано на том, что обучение английскому языку требует наличия в учебниках аутентичного языкового материала, источником которого выступают корпуса. Внедрение корпусов как элемента обучения с помощью компьютера в учебный процесс способствует повышению мотивации у учеников.

Учебник, основанный на корпусе, должен интегрировать результаты отбора материала за частотностью, важностью и педагогической релевантностью. Применение данных соответствующих учебных корпусов дает возможность сосредоточить внимание на типических трудностях и определить пути их преодоления.

Ключові слова: обучение английскому языку как иностранному; корпус; учебный корпус; учебник, основанный на корпусе; изучения языка с помощью компьютера.

УДК 371.134(045)

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПОНЯТТЯ РОЗДІЛУ “ЕЛЕКТРОДИНАМІКА” В ПІДРУЧНИКУ ФІЗИКИ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ

Д. О. Засєкін,

*кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
старший науковий співробітник відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти,
e-mail: dmytro_z@ukr.net*

У статті розглядаються принципи побудови структури та добору змісту розділу “Електродинаміка” з метою розкриття його методологічних понять в підручнику фізики профільного рівня. Необхідність формування методологічних знань учнів є важливою ланкою у системі формування предметної та науково-природничої (як ключової) компетентностей учнів.

Ключові слова: методологічні знання; компетентність; підручник.

Постановка проблеми. Шкільний курс фізики побудовано за двома логічно завершеними концентрами: в основній школі (7–9-й класи) вивчається базовий курс фізики, який закладає основи фізичного знання на феноменологічному рівні; у старшій школі вивчення фізики відбувається залежно від обраного профілю навчання. Конструювання змісту і структури другого концентру (10–11-й класи), зокрема профільного рівня, навколо фундаментальних фізичних понять і теорій та обґрунтування відповідної методики й засобів навчання було і залишається актуальною теоретичною і практичною потребою. На необхідності обґрунтування принципів відбору і

конструювання навчального матеріалу курсу фізики, які б становили основу цілісної системи формування в учнів методологічних знань і умінь, постійно наголошували Б. Є. Будний, О. І. Бугайов, Г. М. Голін, С. У. Гончаренко, Л. Я. Зоріна, Є. В. Коршак, О. І. Ляшенко, В. В. Мултановський, А. А. Пінський та інші. З прийняттям нового державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, що ґрунтується на засадах компетентнісного, діяльнісного й особистісно орієнтованого підходів проблема формування методологічних знань й умінь учнів профільних класів набуває нових ознак.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування методологічних знань та умінь учнів у процесі вивчення фізики розглядається як проблема конструювання структури і змісту шкільного курсу фізики на основі принципу генералізації (О. І. Ляшенко, В. Ф. Савченко, В. І. Бурак), формування системності та структурованості знань (М. І. Садовий, М. М. Скаткін, С. С. Сушенко, Л. С. Недбаєвська), методики формування фундаментальних фізичних понять (Б. Є. Будний, В. І. Кульчицький). На думку цих і багатьох інших дослідників, методологічні знання не є якимись зовнішніми, додатковими до предметних; навпаки, вони внутрішньо притаманні сучасному курсу фізики. Узагальнюючи дослідження вчених щодо проблеми формування методологічних знань та умінь учнів у процесі вивчення фізики можна зробити такі основні висновки:

- методологічні знання у курсі фізики — це узагальнені знання про методи і структуру фізичної науки, головні закономірності її функціонування та розвитку;
- формування в учнів методологічних знань та умінь займає важливе місце серед тенденцій шкільної фізичної освіти; цей процес передбачає, що навчаючись учні знайомляться з методами наукового пізнання й виявляють вміння їх застосувати.

Останні роки в теорії та методиці навчання фізики більшість наукових праць присвячено теоретико-методичним засадам формування предметної та ключових компетентностей учнів з фізики, цілям і завданням компетентісно орієнтованого навчання, методикам і засобам реалізації компетентнісного підходу, формуванню методичної компетентності вчителя (І. В. Коробова, О. І. Ляшенко, Л. В. Непорожня, О. П. Пінчук, М. І. Садовий).

Аналіз наукових праць [2; 3; 4; 5; 6] дав змогу виявити такі підходи щодо визначення, структури і складових предметної та науково-природничої (як ключової) компетентностей учнів з фізики й ступені їх сформованості. О. П. Пінчук виділяє чотири компоненти предметної компетентності учнів з фізики: мотиваційний, світоглядний, змістово-процесуальний та рефлексивний. Про ступінь сформова-

ності змістово-процесуального компонента предметної компетентності учнів з фізики свідчить виявлений рівень оволодіння учнями основних понять і законів фізики, розуміння фізичного змісту понять і величин, знань про фізичні явища, закони і теорії та системності цих знань [5]. Досліджуючи проблему формування науково-природничої компетентності учнів, Л. В. Непорожня визначає природничо-наукову компетентність старшокласників як цілісну систему знань, здібностей, умінь і ціннісних ставлень, набутих учнями під час навчання предметів природничого циклу, що мобілізуються в специфічних контекстах, з якими учень може стикнутися у повсякденному житті. Одним з її компонентів є формування компетентності наукового пізнання. У свою чергу, складовими компетентності наукового пізнання є чотири компоненти:

- система основних теоретичних і практичних знань учня, які забезпечують розвиток його вищих мисленевих здібностей (інтелектуальна компетентність);
- система методів емпіричного і теоретичного пізнання, експериментального дослідження процесів, явищ і законів природи (методологічна компетентність);
- володіння науковою мовою як системою мовних знаків, що виконують функції означення, особливих термінів і позначень та відображають синтаксичний, семантичний, прагматичний аспекти природничих наук і є фактором розвитку вищих мисленевих здібностей (компетентність спілкування науковою мовою);
- система основних знань і методологій, які задіяні у формуванні певного ставлення і поведінки учнів під час вирішення різних значущих ситуацій (компетентність ставлення і поведінки) [4].

У дослідженнях О. І. Ляшенка, Ю. О. Жука акцентується увага на оцінюванні сформованості предметних і ключових компетентностей учнів. Оцінювання компетентності тих, хто навчається, ґрунтується на комплексному (п'ятикомпонентному) результаті, який відображає взаємопов'язані когнітивні, функціональні, особистісні, ціннісні та надпредметні (метапредметні) компетенції. Кожен зі складників має своєрідне навантаження та виконує особливу функцію. При цьому одні з них спрямовані на особистісний розвиток дитини, інші характеризують її як суб'єкта соціальних відносин [3].

У своїх дослідженнях [1] ми пропонуємо обґрунтування способу визначення структури предметної компетентності учнів з фізики. Спочатку на засадах методологічного та системного підходів структурується система наукового знання шкільного курсу фізики. Враховуючи, що з позиції компетентнісного підходу в якості вимог виступають компетенції, а в якості досягнутих учнями результатів —

рівні сформованості компетентностей, пропонуємо систему наукового знання курсу фізики основної школи вважати матрицею, що формує предметну компетенцію — визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати з метою розв’язання навчальних проблем, задач, ситуацій предметної області. Структура предметної компетенції формує структуру предметних компетентностей учнів — набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов’язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань.

Таким чином, методологічні знання можна розглядати як об’єднуючі складники предметної та науково-природничої (як ключової) компетентності учнів. Зважаючи на те, що основним засобом, що реалізує зміст і структуру шкільного курсу фізики був і залишається підручник, і йому належить специфічна роль у формуванні предметної та ключових компетентностей, вважаємо, що нагальною потребою є представлення системи методологічних питань в підручнику, особливо для старших класів профільного рівня.

Формулювання мети статті. Мета статті — на прикладі розділу “Електродинаміка” розглянути його методологічні поняття та способи представлення їх у підручнику фізики профільного рівня. Показати, що методологічні знання й уміння учнів є об’єднуючим складником предметної та науково-природничої (як ключової) компетентностей учнів, що вивчають фізику на профільному рівні.

Виклад основного матеріалу. Профільне навчання фізики передбачає систематизоване вивчення основних фізичних теорій, формування світогляду і наукового стилю мислення учнів на основі фізичної картини світу, оволодіння методами наукового пізнання та усвідомлення фізичного знання на рівні, необхідному для подальшого його використання для продовження фізичної освіти та в майбутній професійній діяльності. Методологічний підхід дає змогу поетапно формувати систему фізичних понять, а також диференційовано, залежно від індивідуальних особливостей особистості, розвивати логічне та творче мислення, активізувати самостійну пізнавальну діяльність учнів, формувати уміння та навички застосування таких операцій, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, що в сукупності сприяє формуванню предметних і ключових компетентностей. Цьому сприяють в процесі навчання фізики опора на наукові методи пізнання природи через спостереження та експеримент; оперування фізичними величинами для кількісного вираження ознак явища чи процесу; органічне поєднання емпіричного і теоретичного методів пізнання.

Як зазначають науковці, зокрема Б. Є. Будний, О. І. Ляшенко, М. І. Садовий, В. І. Тишук та інші, при дослідженні методологіч-

них питань у фізиці, насамперед, *необхідно проаналізувати фундаментальні фізичні теорії*, адже питання фізичної теорії — одне із найважливіших у методиці навчання, оскільки логіка добору та викладу матеріалу напряду залежить від структури теорії. Основними фізичними теоріями класичної електродинаміки є теорія електромагнітного поля Максвелла, електронна теорія Друде-Лоренца та спеціальна теорія відносності Ейнштейна. Головним об'єктом дослідження в динамічній теорії Максвелла є електромагнітне поле, стан якого характеризується напруженістю електричного і магнітного полів. За відомими електричними та магнітними властивостями речовини (діелектричною та магнітною проникністю) визначаються інші характеристики поля — електрична та магнітна індукції. Рівняння Максвелла для цих чотирьох векторних величин електромагнітного поля забезпечують можливість, виходячи з їхніх відомих початкових значень, визначити значення цих величин у будь-який момент часу.

З теорії Максвелла витікає скінченність швидкості розповсюдження електромагнітних взаємодій та існування електромагнітних хвиль. Спеціальна теорія відносності Ейнштейна спільно із системою рівнянь Максвелла утворюють релятивістську електродинаміку, в межах якої можуть бути розв'язані довільні задачі електродинаміки.

Наступною теорією класичної електродинаміки є класична електронна теорія, основи якої закладені німецьким фізиком П. Друде і розвинуті нідерландським фізиком Г. Лоренцем, тому її інколи називають теорією Друде-Лоренца.

Під час вивчення класичної електродинаміки учні знайомляться із динамічною теорією — теорією електромагнітного поля — та із статистичною теорією — електронною теорією; удосконалюють знання про спеціальну теорію відносності. При цьому на принципах випереджального навчання, розпочинається прогностичне ознайомлення із ідеями квантової та релятивістської електродинаміки.

Добираючи матеріал в підручник, ми намагалися дотримуватись органічного поєднання методів навчання з відповідними методами пізнання, що дасть змогу учням зрозуміти структуру фізичної теорії, розкрити зв'язки між елементами знань — оцінити теорію як систему.

Наступними методологічними елементами наукового знання, з якими учні знайомляться у процесі вивчення електродинаміки є:

- фізичні принципи (близькодії, симетрії, відносності, суперпозиції, доповнювальності);
- фундаментальні фізичні досліди (дослід Кулона із встановлення залежності сили взаємодії двох електричних зарядів від модуля цих зарядів і відстані між ними; дослід Ерстеда по виявленню дії електричного струму на магнітну стрілку; дослід Ампера із вза-

ємодії паралельних струмів; досліди Ома, що розкривають характер залежності між силою струму та напругою; досліди Фарадея з електромагнітної індукції; дослід Герца по отриманню, виявленню і з'ясуванню властивостей електромагнітних хвиль; дослід Рікке по з'ясуванню природи носіїв струму в металах; досліди Толмена і Стюарта, Мандельштама і Папалексі, що виявляють електронну провідність металів; досліди Міллікена і Йоффе, що підтвердили атомістичну будову електрики і забезпечили можливість виміряти елементарний електричний заряд);

- моделі (евристичні (мисленеві), натурні, математичні та графічні, що займають проміжне місце між евристичними і математичними моделями, та аналогові моделі);
- поняття: а) які відображають певні фізичні явища (або його ознаки), наприклад електризація, електричний струм, газовий розряд, електроліз, електролітична дисоціація, надпровідність, п'єзоефект, намагнічування, поляризація, електромагнітна індукція тощо; б) яким відповідають такі фізичні величини, як електричний заряд, напруженість електричного поля, ємність, електропровідність, напруга, сила струму, індукція магнітного поля, індуктивність тощо; в) які уособлюють матеріальний об'єкт (тіло або систему тіл): електромагнітне поле, електрон, конденсатор, магніт тощо;
- фізичні величини: а) розмірні та безрозмірні; б) адитивні та неадитивні; в) екстенсивні та інтенсивні; г) речовинні, енергетичні, процесні;
- сили: а) що характеризують взаємодію нерухомих зарядів у вакуумі; б) сила взаємодії провідника зі струмом і магнітної стрілки; в) сили, що виникають між двома паралельними провідниками зі струмом; г) сила, що діє на рухомий заряд з боку магнітного поля;
- закони: а) фундаментальні закони збереження: енергії, електричного заряду; б) часткові (закон Ома, електромагнітної індукції); в) закони, які можна математично вивести з фундаментальних (закони фундаментального походження).

Важливим елементом системи методологічних знань і умінь

є також:

- знання про методи пізнання (абстрагування, ідеалізація, аналогія, моделювання, мисленевий експеримент), уміння їх застосовувати;
- уявлення про історичний характер становлення знань з фізики, про творців фізичної науки, про природничо-наукову картину світу на різних етапах розвитку науки, місце фізичного знання в суспільній діяльності.

Підручник фізики, як і кожне подібне видання, є носієм змісту і повною мірою відображає завдання і зміст фізичної компоненти відповідно до Державного стандарту базової і повної освіти (галузь “Природознавство”) та навчальної програми з фізики. Він водночас є процесуально-мотиваційною базою для формування соціального досвіду учня, його компетентності, що має бути використано у навчанні фізики. З цією метою у підручнику розгорнуто не лише матеріал, який підлягає засвоєнню відповідно до вимог Державного стандарту і навчальної програми, а й розкрито методологічні питання, які сприяють формуванню світоглядного та змістово-процесуального компонентів компетентності.

Так, обрана нами логічна структура і змістове наповнення розділу “Електродинаміка” визначається такими принципами: *системності та генералізації* — побудові змісту електродинаміки навколо основних фізичних принципів і теорій та на більш високому рівні узагальнення і систематизації; *єдності фундаментальних, предметних, методологічних, світоглядних знань*, що полягає у структурованості змісту, застосуванні загальних принципів, теорій, ідей до аналізу часткових питань, формуванні наукового стилю мислення; *загальнодидактичними принципами навчання* — науковості, зв’язку емпіричних знань з теоретичними; наочності; доступності та ін.; принципом “*навчання — як освітня модель науки*” — можливості побудови процесу навчання відповідно до розвитку науки, а також тими методами пізнання, які в науці є вирішальними, відображають історичний контекст вивчення того або іншого явища, методологію його вивчення; дають можливість у процесі навчання “розгортати” пізнавальну діяльність, включати учня у кваліфікаційне дослідження.

Завдяки цьому змістове наповнення підручника не просто представляє основи розділу, а розгортаючись навколо основних теорій електродинаміки, спонукає учня до аналізу викладеного матеріалу, порівняння фактів, зіставлення з раніше засвоєним, проведення аналогій. У розділі “Електродинаміка” ми вісім разів застосували метод введення нових фізичних величин на прикладах відомих аналогій: аналогію між гравітаційним і електростатичним полем при виведенні формули роботи поля; аналогію між потенціальними енергіями взаємодії точкових зарядів і взаємодією тіл із землею; аналогію між законом Кулона і законом Ампера; аналогію у поясненні силових характеристик електростатичного та магнітного полів; аналогію між теоремою Остроградського-Гауса та законом Біо-Савара-Лапласа; аналогію у поляризації та намагнічуванні; аналогію у законі Ома і законі Фарадея (для електромагнітної індукції), аналогію у явищах самоіндукції та інерції, аналогію у описах механічних і електромагнітних коливань).

У змісті закладено методологію розвитку науки в її перспективі, відображено певні галузі практичних її застосувань. У підручнику наведено достатню кількість прикладів сучасних практичних застосувань електромагнітних явищ і процесів (наприклад таких, як електростатичний захист, використання сегнетоелектриків і електретів, прямий і зворотний п'єзоэффект, рідкокристалічні дисплеї, термоелектричні явища, магнітна левітація, електрозварювання, енергозберігаючі лампи, способи застосування електролізу, системи телекомунікацій, електротехніка і електроніка, радіотехніка тощо).

Інформацію представлено не лише в основному тексті, а й методичним апаратом та апаратом орієнтування. Так, в 49 параграфах розділу “Електродинаміка” наведено 200 різних за призначенням рисунків (схематичних, ілюстративних, художніх, фотографій тощо), а також 10 таблиць (узагальнюючих, інформаційних, порівняльних). У системі вправ і додаткових завдань до лабораторних робіт пропонуються завдання експериментального та дослідницького характеру, що дають змогу виявити ступінь сформованості методологічних умінь учнів.

Указані принципи: а) забезпечують можливість об'єднати навколо спільного теоретичного ядра весь навчальний матеріал, що полегшує його сприйняття та усвідомлення учнями; систематизують навчальний матеріал, що сприяє самостійному й усвідомленому отриманню знань з інших джерел; б) сприяють побудові ефективного освітнього процесу з вивчення електродинаміки передусім відповідно до особливостей самого навчального матеріалу з електродинаміки, що має унікальний “компетентнісний” та “прогностичний” потенціал, оскільки за кожною стороною того або іншого явища стоїть методологія його вивчення, конкретна специфічна діяльність (історичні потреби і мотивація, зміст і методи досліджень, обмеженість теорій і їх прогностична функція), яка сама стає предметом засвоєння у вигляді системи прийомів і способів пізнавальної діяльності як універсальних, так і специфічних для зазначеної предметної області.

Висновки. Методологічні знання й уміння учнів — це не лише узагальнені знання про методи і структуру фізичної науки, головні закономірності її функціонування та розвитку, а й інтелектуальні ресурси особистості, уміння застосовувати загальні принципи, теорії, ідеї до аналізу часткових питань, практичного втілення знань у конкретних життєвих ситуаціях, коли особистість вимушена діяти не за інструкцією, а шукати неординарних вирішень проблем. Методологічні знання й уміння можна розглядати як об'єднуючі складники предметної та науково-природничої (як ключової) компетентності учнів. Зважаючи на те, що основним засобом, що реалі-

зує зміст і структуру шкільного курсу фізики, був і залишається підручник, і йому належить специфічна роль у формуванні предметної й ключових компетентностей, вважаємо, що представлення системи методологічних питань в підручнику, особливо для старших класів профільного рівня, є необхідною вимогою якісного компетентісно орієнтованого підручника.

Ознайомлення учнів з методологічними поняттями здійснюється шляхом введення методологічних знань у відповідний предметний матеріал підручника. Подані відповідним чином методологічні питання впливають на формування наукового способу мислення учнів, на оволодіння ними мовою фізики, методами наукового пізнання. Елементи фізичних теорій сприяють формуванню в учнів теоретичного стилю мислення, вчать їх дедуктивній логіці міркувань, розвантажують механічну пам'ять. Фізичні поняття і принципи (симетрії, відносності, невизначеності, імовірності), глибинна суть і фундаментальність яких стали зрозумілими тільки в сучасних фізичних теоріях, мають стати для учнів профільних класів інваріантними засобами пізнання явищ довільної природи. Генералізація та систематизація розділу “Електродинаміка” для учнів профільних класів може здійснюватися на основі поєднання двох взаємозв’язаних ліній структурування навчального матеріалу – на основі фундаментальних фізичних принципів і фундаментальних фізичних понять. Особливу увагу при викладенні навчального матеріалу електродинаміки ми приділяємо фундаментальним фізичним дослідом, які як в науці, так і в навчанні відіграють засадчу роль. Для цього необхідними є різні методичні прийоми їх представлення, які дають змогу з достатньою науковістю і з логічними протиріччями висвітлити становлення фізичних теорій.

Важливість відображення методологічних питань в підручнику фізики профільного рівня обумовлена й тим, що до сучасного випускника фізичного (фізико-математичного) профілю ставиться досить широкий спектр вимог, основні з яких:

- оволодіння системою фізичних знань, понятійно-термінологічним апаратом і методологією цієї науки, усвідомлення наукових фактів;
- формування наукового світогляду та стилю мислення, уявлення про фізичну картину світу, розкриття ролі знання з фізики в житті людини та суспільному розвитку, ознайомлення з історією розвитку фізичної науки;
- формування предметної та ключових компетентностей на профільному рівні, з перспективою їх розвивати у майбутній професійній діяльності.

Література

1. Засєкін Д. О. Методика навчання електродинаміки в профільній школі : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (фізика)” / Д. О. Засєкін // Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Кіровоград, 2014. – 20 с.
2. Засєкіна Т. М. Визначення структури предметної компетентності учнів з фізики у 7–9 класах / Т. М. Засєкіна, Д. О. Засєкін // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали метод. доп. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч. 1 / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – С. 364–370.
3. Ляшенко О. І. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи : монографія / О. І. Ляшенко, Ю. О. Жук. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 200 с.
4. Непорожня Л. В. Особливості природничо-наукової компетентності старшокласників та її основні компоненти / Л. В. Непорожня // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2015. – Вип. 127. – С. 128–131. – (Серія: Педагогічні науки).
5. Пінчук О. П. Предметна компетентність з фізики у системі спеціальних компетентностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів : зб. наук. праць Кам’янець-Подільського національного ун-ту імені Івана Огієнка / О. П. Пінчук / [редкол. : П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2011. – Вип. 17: Інноваційні технології управління компетентнісно-світоглядним становленням учителя: фізика, технології, астрономія. – С. 165–167. – (Серія педагогічна).
6. Садовий М. І. Вибрані питання загальної методики навчання фізики : навчальний посібник [для студ. ф.-м. фак. вищ. пед. навч. закл.] / М. І. Садовий, В. П. Вовкотруб, О. М. Трифонова. – Кіровоград : ПП “Центр оперативної поліграфії “Авангард”, 2013. – 252 с.
7. Тищук В. І. Місце і роль фундаментальних фізичних дослідів у шкільному курсі фізики / В. І. Тищук, П. В. Зеленчук // Наукові записки РДГУ. – Рівне, 2004. – Вип. 7. – С. 123–125.

References

1. Zasiękin D. O. Metodyka navchannia elektrodynamiky v profilnii shkoli : avtoref. dys. kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 “Teoriia ta metodyka navchannia (fizyka)” / D. O. Zasiękin // Kirovohradskyy derzh. ped. un-t im. Volodymyra Vynnychenka ; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. – Kirovohrad, 2014. – 20 s.
2. Zasiękina T. M. Vyznachennia struktury predmetnoi kompetentnosti uchniv z fizyky u 7–9 klasakh / T. M. Zasiękina, D. O. Zasiękin // Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: teoretichni zasady i praktyka realizatsii: materialy metodol. seminaru 3 kvit. 2014 r., m. Kyiv : [u 2 ch.]. Ch. 1 / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy ; [redkol. : V. H. Kremen (holova), V. I. Luhovy (zast. holovy),

- O. I. Liashenko (zast. holovy) ta in.]. – K. : In-t obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2014. – S. 364–370.
3. Liashenko O. I. Testovi tekhnologii otsiniuvannia kluchovykh i predmetnykh kompetentnostei uchniv osnovnoi i starshoi shkoly : monohrafiia / O. I. Liashenko, Yu. O. Zhuk. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 200 s.
 4. Neporozhnia L. V. Osoblyvosti pryrodnycho-naukovoi kompetentnosti starshoklasnykiv ta yii osnovni komponenty / L. V. Neporozhnia // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. – 2015. – Vyp. 127. – S. 128–131. – (Seriia: Pedahohichni nauky).
 5. Pinchuk O. P. Predmetna kompetentnist z fizyky u systemi spetsialnykh kompetentnostei uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho un-tu imeni Ivana Ohienka / O. P. Pinchuk / [redkol. : P. S. Atamanchuk (holova, nauk. red.) ta in.]. – Kamianets-Podilskiy : Kamianets-Podilskiy nats. un-t im. Ivana Ohienka, 2011. – Vyp. 17 : Innovatsiini tekhnologii upravlinnia kompetentnisno-svitohliadnym stanovlenniam uchytelia: fizyka, tekhnologii, astronomiia. – S. 165–167. – (Seriia pedahohichna).
 6. Sadovyi M. I. Vybrani pytannia zahalnoi metodyky navchannia fizyky : navchalnyi posibnyk [dlia stud. f.-m. fak. vyshch. ped. navch. zakl.] / M. I. Sadovyi, V. P. Vovkotrub, O. M. Tryfonova. – Kirovohrad : PP “Tsentr operativnoi polihrafii “Avanhard”, 2013. – 252 s.
 7. Tyshchuk V. I. Mistse i rol fundamentalnykh fizychnykh doslidiv u shkilnomu kursy fizyky / V. I. Tyshchuk, P. V. Zelenchuk // Naukovi zapysky RDHU. – Rivne, 2004. – Vyp. 7. – S. 123–125.

Засекин Д.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ РАЗДЕЛУ “ЭЛЕКТРОДИНАМИКА” В УЧЕБНИКЕ ФИЗИКИ ПРОФИЛЬНОГО УРОВНЯ

В статье рассматриваются принципы построения структуры и отбора содержания раздела “Электродинамика” с целью раскрытия его методологических понятий в учебнике физики профильного уровня. Необходимость формирования методологических знаний учащихся является важным звеном в системе формирования предметной и научно-естественной (как ключевой) компетентностей учащихся.

Ключевые слова: методологические знания; компетентность; учебник.

Zasyekin D.

METHODOLOGICAL CONCEPTS OF THE ELECTRODYNAMICS SECTION OF PHYSICS TEXTBOOK FOR THE PROFESSION-ORIENTED LEVEL

The need to study the principles of the selection and the design of educational material of the school physics course that would have formed the basis of an integrated system of methodological development of pupils' knowledge and

skills has been constantly underscored by the scholars, methodologists, and teachers. After the adoption of the new state standard of basic and secondary education based on the principles of competence-, activity-based and personality oriented approaches, the problem of methodological knowledge and skills of the specialized classes acquires new features. Nowadays methodological knowledge and skills can be seen as combining elements of subject as well as natural and scientific (as a key) competence of pupils. Taking into consideration the fact that the main tool that implements the content and the structure of a school physics course was and remains to be a textbook, and it plays a specific role in the formation of the key and core competencies, we find that there is an urgent need to present a system of methodological issues in the textbook, especially for the high school of the profession-oriented level.

In the article, the basic methodological issues of the section “Electrodynamics” (physical theories, values, concepts, fundamental experiments, models) and such elements of the methodological knowledge and skills as abstraction, idealization, analogy, modeling, and mental experiment are analyzed. The principles of the construction of the structure and the content selection for the section “Electrodynamics” are specified in order to demonstrate its methodological concepts in the physics textbooks for the profession-oriented level. These are the following: a) *system nature and generalization*, that is developing the electrodynamics content taking into account the basic physical principles and theories as well as generalization and systematization at the higher level; b) *the integrity of the fundamental, substantive, methodological, philosophical knowledge* that lies in the structured content, application of general principles, theories, ideas for the partial analysis of issues, development of the scientific style of thinking; c) *common didactic principles of teaching* that includes scientific nature, empirical links to the theoretical knowledge, clarity, availability, etc.; d) *“training as an educational model of science”*, that is the possibility of designing a learning process in correspondence with the development of science as well as that methods of cognition, which are decisive in science, reflect the historical context of the study of that or another phenomenon, a methodology of its study; allow a learning process to “deploy” cognitive activities, involve a pupils in a quasi-research.

The importance of the representation of the methodological issues in a textbook on physics for the profession-oriented level is predetermined by the fact that a wide range of requirements are set for a modern graduate of a physical (physical and mathematical) profile. The main of them are the following:

- mastering a system of physical knowledge, concepts and terminology as well as the methodology of this science, understanding the scientific facts;

- the formation of a scientific outlook and style of thinking, understanding the physical world outlook, the representation of the role of physical knowledge in human life and social development, introduction to the history of physics development;

- formation of the key and core to competences at the profession-oriented level, with the prospect of developing a future professional activity.

Key words: methodological knowledge; competence; textbook.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗРОБКИ ПІДРУЧНИКА “ЧИТАНКА” ДЛЯ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В. М. Ільяна,

кандидат педагогічних наук,

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,

старший науковий співробітник лабораторії логопедії

e-mail: valentynailiana@gmail.com

О. О. Аркадьєва,

кандидат педагогічних наук,

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,

науковий співробітник лабораторії логопедії

e-mail: olga.o.arkadieva@gmail.com

У статті репрезентовано ключові причини недостатнього оволодіння лінгвістичними знаннями дітей з ТПМ. Обґрунтовано також новітні підходи до створення сучасного підручника “Читанка” для означеної категорії дітей. Представлено умови опанування рецептивної діяльності дітьми з тяжкими порушеннями мовлення на уроках читання, а також пропонуються спеціальні засоби досягнення корекційно-пропедевтичної мети. У статті відображено реалізацію психолінгвістичного підходу до розробки підручника. Власне психолінгвістичний підхід з проблеми репрезентовано у вигляді таблиці та додаткових пояснень.

Ключові слова: дислексія; тяжкі вади мовлення; читання; рецептивний вид діяльності; механізм процесу читання; психологічні компоненти структури читання; механізм дислексії; підручник “Читанка”.

Постановка проблеми. Формування мовленнєвих умінь і навичок, набуття мовної та мовленнєвої компетенції — головні завдання навчання української мови дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Розв’язання цих завдань в умовах тяжкої мовленнєвої патології надзвичайно ускладнюється. Водночас необхідно зазначити, що організація навчального процесу в школах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) вже відбувається за спеціальними програмами для молодших класів, які створені відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, що впроваджується з 1.09.2014 року. Одна з вагомих

причин ускладнення досягнення оптимальної ефективності навчального процесу в такому типі шкіл полягає в недостатньому рівні оволодіння учнями писемним мовленням, яке є основою для засвоєння шкільних знань (Т. А. Алтухова, Р. М. Боскіс, Е. А. Данілавічюте, В. М. Ільяна, Р. І. Лалаєва, Р. Є. Левина, В. В. Тарасун, О. А. Токарева, Н. В. Чередніченко та ін.).

Читання, як відомо, є одним із важливих компонентів писемного мовлення, а відхилення в його формуванні перешкоджають успішному опануванню предметів мовного циклу. Розлади читання є однією з найбільш розповсюджених форм мовленнєвої патології дітей шкільного віку з тяжкими мовленнєвими розладами (алалією, дизартрією, ринолалією, тяжкими формами заїкання, ускладненими ЗНМ та ФФНМ). Рівень сформованості навички читання у переважної частини молодших школярів з ТПМ є недостатнім, про що свідчать знижені за всіма параметрами показники технічної сторони читання (швидкість, тип читання, правильність, виразність та інтонування), недосконалість розуміння та усвідомлення прочитаного матеріалу, а також впізнавання та розрізнення друкованого варіанта графем (О. О. Аркадьєва, М. К. Бурлакова, С. Ф. Іваненко, В. М. Ільяна, О. Б. Іншакова, О. М. Корнєв, Т. Є. Косаревська, Ю. В. Новікова, Р. І. Лалаєва, Л. Г. Милостивенко, В. І. Насонова, М. Н. Русецкая, Л. Ф. Спірова, Г. Г. Сумченко, В. В. Тарасун, А. В. Ястребова, Р. Gardner, G. Kaluger, C. J. Kolson, C. E. Naylor, F. B. Wood, D. L. Flowers, G. Th. Pavlidis та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Читання як один із видів писемного мовлення ґрунтується на фундаментальних дослідженнях П. К. Анохіна, Л. С. Виготського, О. Р. Лурії, Л. С. Цветкової, О. М. Корнєва, Т. Г. Єгорова та ін., які пояснюють його як складний інтегрований, динамічний процес з багаторівневою структурою. Для молодших школярів це є процесом пізнання нової інформації та гарантією подальшого успішного навчання. Для правильної організації процесу навчання надзвичайно важливою є розроблення спеціальних підручників з читання, які б не лише сприяли оволодінню навичкою, а й реалізовували корекційно-пропедевтичні завдання. Спільні особливості прояву дефекту, за умов різних первинних аномалій мовленнєвого розвитку, є визначальними для створення методичних систем. У підручнику “Читанка”, на наш погляд, має бути відображено не лише системний підхід, який передбачає взаємопов’язане формування фонетичних, фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовлення (М. В. Іполітова, Ю. В. Коломієць, Н. Н. Малофєєв, О. В. Федорова, Л. Б. Халілова, Н. В. Чередніченко та ін.). З огляду на це, особливого значення набуває врахування зв’язків між порушен-

нями мовлення та іншими складовими психічної діяльності дитини і спонукає до використання ефективних шляхів впливу на порушення психофізичного розвитку, які негативно безпосередньо або опосередковано впливають на нормальне функціонування мовленнєвої діяльності (Б. Г. Ананьєв, П. К. Анохін, Т. В. Ахутіна, Н. А. Бернштейн, Л. С. Виготський, В. Д. Глезер, Т. Г. Єгоров, Г. А. Каше та ін.).

Виклад основного матеріалу. З огляду на це, вважаємо за необхідне підходити до розробки навчально-методичного забезпечення дітей з ТПМ в цілому та підручника “Читанка” зокрема з позицій психолінгвістичного підходу, де основою успішного попередження та (або) подолання порушення є врахування його глибинного механізму. Для цього звернемо увагу на психолінгвістичну структуру читання, представлені елементи якої забезпечують опанування зазначеним видом діяльності (рис. 1).

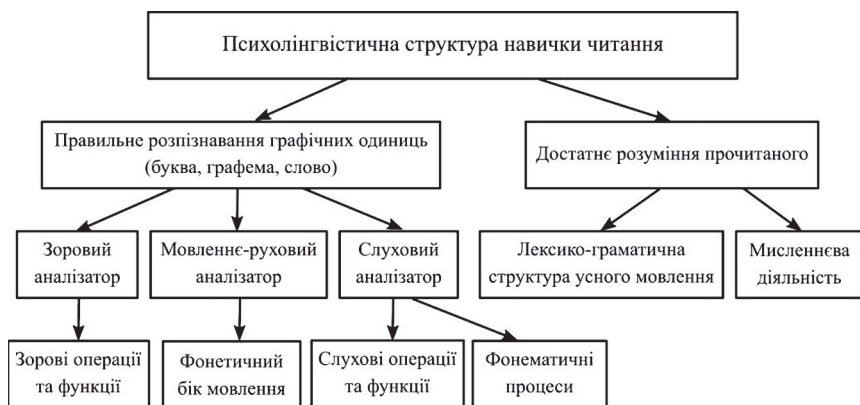


Рис. 1

На час ознайомлення дитини з графічними образами звуків у неї мають бути сформованими вміння виявляти окремий звук у слові та визначати послідовність звуків слова. Ці вміння забезпечуються достатнім рівнем сформованості фонематичних процесів – сприймання, уявлення, звукового аналізу та синтезу слів. Зазначені функції залежать від рівня розвитку слухової уваги, пам’яті та слухового контролю, а також достатнього рівня розвитку розумових операцій.

Коли дитина навчається читанню, фонетичні образи звуків із притаманними їм акустико-артикуляційними ознаками поєднуються із відповідними оптичними уявленнями, які відповідають певним графічним зображенням букв. Дитина переходить до нового важливого етапу, адже до фонематичних уявлень додаються оптичні уявлення, і тепер звук набуває акустичних, артикуляційних та оптичних

ознак. Формуються тимчасові зв'язки в корі головного мозку між фонемою, артикулемою та графемою. Установлення цих зв'язків потребує певного рівня розвитку розумових операцій. Успішне протікання зазначеного процесу забезпечується зоровим аналізатором і залежить, насамперед, від рівня розвитку зорового сприймання, уваги, пам'яті та контролю.

Наступним кроком в оволодінні навичкою читання стає поєднання декількох букв у склади. Під час цієї дії дитина прочитує склад, забігаючи очима вперед. Відбувається так звана антиципація. Учень, читаючи, спирається вже не на окрему букву, а обирає певну артикуляцію відповідно до наступної букви. Важливим моментом під час опанування читанням по складам є те, що прочитане набуває звукової схожості зі звучанням усного мовлення. Зазвичай тут з'являються перші здогадки (як правильні, так і ні). Важливу роль у цьому процесі відіграють три аналізаторні системи: зорова, слухова та артикуляторна. Зазначимо, що дві останні лише доповнюють першу, основною тепер і надалі є зорова. Такий процес забезпечується наступними операціями: зоровим сприйманням, увагою, пам'яттю та контролем; слуховою увагою та контролем; артикуляторним контролем. Розумові дії й тут мають вагоме значення та проявляються, насамперед, у суцесивному аналізі та синтезі.

Отже, основними умовами успішного оволодіння навичкою читання є: достатній рівень мисленнєвої діяльності, сформованість усного мовлення, фонетико-фонематичної сторони (звукимовна, слухова диференціація фонем, фонематичного аналізу та синтезу), лексико-граматичного аналізу та синтезу, лексико-граматичної будови, достатній розвиток просторових уявлень, зорового аналізу, синтезу та мнєзису.

З метою створення оптимальних умов для опанування навички читання дітьми з ТПМ на уроках ми врахували особливості функціонування психолінгвістичних компонентів, які забезпечують повноцінне оволодіння зазначеним видом рецептивної діяльності:

- завдання систематизовані за відповідними тематичними розділами, мають корекційний характер і спрямовують на формування різних компонентів мовленнєвої діяльності;
- дотримано принципу добору загального лексичного та спеціального корекційного матеріалу — від простого до складного;
- адаптовано варіанти текстів для читання;
- підручник насичено спеціальними корекційно-пропедевтичними вправами, що спрямовані на удосконалення не лише усного мовлення, а й психологічних компонентів, що сприяють розвитку навички читання.

Так, у підручнику наявні такі умовні позначки:

“Наш словничок збагатить мову діточок” — познайомить з новими словами та розтлумачить їхнє значення (розвиток лексичної сторони мовлення);

“Прочитай уважно” — навчить читати слова, важкі для вимовлення (розвиток лексичної сторони мовлення, розвиток артикуляції, розвиток вміння правильно наголошувати слова);

“Дівчинка Василючка” — познайомить із перлинками народної мудрості (розвиток загальнолінгвістичних знань, розвиток мислення);

“Дівчинка Рима” — познайомить із поезією та навчить римувати (розвиток загальнолінгвістичних знань, розвиток слухової уваги та фонематичних процесів);

“Хлопчик Умійко” — навчить утворювати та добирати слова, будувати речення, переказувати та придумувати казки самостійно (розвиток лексико-граматичної будови мови, розвиток прогнозування, контролю, суцесивних та симультанних синтезів);

“Прочитай та подумай” — навчить розуміти прочитане (розвиток загальнолінгвістичних знань, формування власних умовиводів);

“Будьмо акторами” — читання в особах (розвиток загальнолінгвістичних знань, розвиток інтонаційно-просодичної сторони мовлення);

“Уважні вушка” — навчить чути та розрізняти звуки рідної мови (розвиток слухового сприймання, уваги, пам’яті, контролю, фонематичних процесів);

“Уважні очка” — навчить бути уважними та вирішувати малюнкові загадки (розвиток зорового сприймання, уваги, пам’яті та контролю, розвиток мислення);

“А чи знаєте ви?” — познайомить із цікавинками (розвиток загальнолінгвістичних знань, розширення кругозору).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Під час апробації підручника нами отримано позитивні відгуки від педагогів-практиків. Також, аналізуючи процес навчання молодших школярів із ТПМ, ми спостерігали позитивні зміни в оволодінні навичкою читання учнями молодших класів. Зазначене вище дає підстави стверджувати, що реалізовані у підручнику “Читанка” сучасні методичні підходи до удосконалення навички читання та корекції порушень мовленнєвої діяльності учнів з ТПМ забезпечують можливість подолати проблеми, пов’язані зі специфікою засвоєння зазначеної навички та оволодіти рецептивною діяльністю більш досконало.

Література

1. Аркадьєва О. О. Проблема опанування навичок читання молодшими школярами із ДЦП у світлі сучасних досліджень / О. О. Аркадьєва // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 2. – С. 67–71.
2. Данілавичутє Е. А. Методика викладання теми “Правопис” у молодших класах загальноосвітньої школи для дітей із ТПМ (тема: “Написання глухих і дзвінких приголосних”) / Е. А. Данілавичутє // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2012. – № 1. – С. 6–13.
3. Ільяна В. М. Вивчення стану сформованості фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку в контексті попередження дислексій / В. М. Ільяна // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2014. – № 4. – С. 31–38.
4. Ільяна В. М. Подолання дислексій в учнів 2–4 класів загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення / В. М. Ільяна // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2014. – № 1. – С. 18–27.
5. Ковшиков В. А. Психолінгвістика. Теория речевой деятельности : учеб. пособ. / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 318 с.
6. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение) : уч.-метод. пособ. / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
7. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 83 с.
8. Собо́тович Е. Ф. Психолінгвістическа́я структура речево́й де́ятельности и механизмы ее формиро́вания / Е. Ф. Собо́тович. – К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.

References

1. Arkadieva O. O. Problema opanuvannia navychok chytannia molodshymy shkoliaramy iz DTsP u svitli suchasnykh doslidzhen / O. O. Arkadieva // Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. – 2015. – N 2. – S. 67–71.
2. Danilavichiutie E. A. Metodyka vykladannia temy “Pravopys” u molodshykh klasakh zahalnoosvitnoi shkoly dlia ditei iz TPM (tema: “Napysannia hlukhykh i dzvinkykh pryholosnykh”) / E. A. Danilavichiutie // Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia. – 2012. – N 1. – S. 6–13.
3. Iliana V. M. Vyvchennia stanu sformovanosti fonematychnykh protsesiv u ditei z porushenniamy movlennievoho rozvytku v konteksti poperedzhennia dysleksii / V. M. Iliana // Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia. – 2014. – N 4. – S. 31–38.
4. Iliana V. M. Podolannia dysleksii v uchniv 2–4 klasiv zahalnoosvitnikh shkil dlia ditei z tiazhkyu porushenniamy movlennia / V. M. Iliana // Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia. – 2014. – N 1. – S. 18–27.
5. Kovshikov V. A. Psiholingvistika. Teoriya rechevoy deyatelnosti : ucheb. posob. / V. A. Kovshikov, V. P. Gluhov. – M. : AST : Astrel, 2007. – 318 s.
6. Kornev A. N. Narusheniya chteniya i pisma u detey (diagnostika, korrektsiya, preduprejdenie) : uch.-metod. posob. / A. N. Kornev. – SPb. : MiM, 1997. – 286 s.

7. Luriya A. R. Ocherki psihofiziologii pisma / A. R. Luriya. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1950. – 83 s.
8. Sobotovich E. F. Psiholingvisticheskaya struktura rechevoy deyatelnosti i mehanizmy ee formirovaniya / E. F. Sobotovich. – K. : IZMN, 1997. – 44 s.

Ильяная В. М., Аркадьева О. О.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНИКА “ЧТЕНИЕ” ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье представлены ключевые причины недостаточного овладения лингвистическими знаниями младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи. Также обосновываются новые подходы к созданию современного учебника “Чтение” для вышеупомянутой категории детей. Отображены условия овладения рецептивной деятельностью детьми с речевыми расстройствами на уроках чтения, предлагаются специальные способы достижения коррекционно-пропедевтической цели. В статье отображено реализацию психолингвистического подхода к разработке учебника. Собственно психолингвистический подход с проблемы представлено в виде таблицы и дополнительных разъяснений.

Ключевые слова: дислексия; тяжелые нарушения речи; чтение; рецептивный вид деятельности; механизм процесса чтения; психологические компоненты структуры чтения; механизм дислексии; учебник “Чтение”.

Iliana V., Arkadieva O.

THE IMPLEMENTATION OF THE PSYCHOLINGUISTIC APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF THE TEXTBOOK “CHYTANKA” FOR STUDENTS WITH DIFFICULT DISORDERS OF THE SPEECH

In the article the key causes of insufficient mastery of linguistic knowledge of children with special needs (speech disorders) are represented. New approaches to a modern textbook “Chytanka” creating for the mentioned category of children are also well-grounded. Conditions of acquisition of receptive activity by children with severe speech disorders in the classroom reading, as well as special means of achieving correctional propaedeutic goals are represented in the article.

The basic conditions for successful reading skills mastering, that is: an adequate level of mental activity, speech development, phonetic and phonemic components of language (pronunciation, auditory differentiation of phonemes, phonemic analysis and synthesis), lexical and grammatical analysis and synthesis, lexical and grammatical structure, sufficient development of spatial concepts, visual analysis, synthesis and visual memory, are specified in the article.

The article shows the implementation of psycholinguistic approach to the development of the textbook. It is presented to create optimal conditions to

master the reading skills of children with special needs (speech disorders) at the lessons. Peculiarities of psycho-linguistic components functioning, which provide full acquirement of mentioned receptive activity, are considered. The tasks in the textbook are systematized due to definite thematic units and directed to various speech activity components development. The scaffolding principle of general lexical and special correctional material selection is used. The versions of texts for reading are adapted according to needs of children with speech pathology. The textbook is saturated with propaedeutical special remedial exercises aimed at improving not only speech but also psychological components that promote reading skills.

Actually the psycho-linguistic approach to the problem is represented as a table and additional explanations.

Key words: dyslexia; reading; reception activity; mechanism of reading as a process; reading structure psychological components.

УДК 37(477)19

РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОГО ПІДРОЗДІЛУ В ІНСТИТУТІ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ В ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА

Г. М. Калініна,

аспірантка Інституту педагогіки НАПН України

У статті розглянуто ретроспективу розвитку управлінського підрозділу в органіграмі Інституту педагогіки, наведено напрями дослідної діяльності, проблематику, наукові задачі та практичні результати, представлено кадровий склад у персоналіях управлінських підрозділів. Проаналізовано здобуток і внесок учених і наукових колективів у розвиток школознавства та теорії внутрішньошкільного управління залежно від управлінської парадигми та завдань системи освіти в Україні.

Ключові слова: наукова задача; напрями дослідження; управлінська проблематика; школознавство; науковці; внутрішньошкільне управління.

Постановка проблеми. Наука управління, як і будь-яка галузь наукового знання, не може розвиватися без критичного осмислення й аналізу розвитку управлінської думки, наукових шкіл менеджменту та накопиченої системи управлінського знання. Розв'язання наукової задачі апіорі починається з аналізу напрямів дослідження, тематики розвідок, одержаних результатів і здобутків науковців і учених у взаємозв'язку з розвитком державного простору кра-

їни, типу суспільства та панівної ідеології. Починаючи з 20-х рр. ХХ ст. й до 1991 р. розвиток управлінського наукового простору в Україні був детермінований і функціонував як складник заполітизованого мегапростору адміністративно-бюрократичного управління Радянського Союзу. Утвердження України як незалежної та сучасної демократичної держави з 1991 р. спричинило не лише руйнування колишніх наукових просторів колишніх радянських республік, а й зумовило потребу у творенні свого національного наукового простору, зокрема й у сфері управління освітою.

Аналіз останніх досліджень. Деякі аспекти розвитку управлінського підрозділу в органіграмі Інституту педагогіки, тематики досліджень і наукових результатів відображено у працях вітчизняних учених (В. Г. Кременя, Н. Бібік, О. Савченко, О. Сухомлинської, О. Адаменко та ін.) [1; 2; 7; 10; 13]. Питання теорії організації народної освіти та школознавства з 20-х рр. ХХ ст. були предметом розгляду Я. Ряппо, М. Даденкова, С. Чавдарова, М. Черпінського, В. Степанюка та ін. [2; 13]. Питання внутрішньошкільного контролю діяльності вчителя з 50-х рр. ХХ ст. були в центрі уваги М. Легкого, Н. Острроверхової, В. Постового, Д. Рум'янцевой; організацію та зміст науково-методичної роботи з 70-х рр. ХХ ст. розглядали І. Жерносек і П. Дроб'язко; зміст управлінських функцій керівництва школи та інновацій в управлінні школою з 1990-х рр. досліджували М. Легкий, В. Сгадова, Н. Острроверхова, Л. Калініна, Л. Онищук та ін. [6; 8; 9; 10; 11]. Історію розвитку теорії управління загальноосвітньою школою в Україні у другій половині ХХ ст. відображено в монографії вітчизняної вченої О. Адаменко [1]. Специфіка школи на межі століть були об'єктом дослідження наукового колективу лабораторії управління освітніми закладами [15]. З другої половини 90-х рр. ХХ ст. інформаційне забезпечення управління освітою розробляли М. Легкий, В. Маслов і Л. Калініна [10; 14; 15], а теоретичні засади інформаційного управління в сфері освіти за умов розвитку інформаційного суспільства в Україні стали предметом фундаментального дослідження Л. Калініної і В. Маслова [3; 4; 5; 12].

Формулювання цілей статті. Мета статті – висвітлити цілісно діяльність наукових колективів управлінських підрозділів Інституту педагогіки з моменту його створення та представити їх внесок у розвиток управлінського знання впродовж ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Управлінський підрозділ має складний шлях становлення та розвитку в органіграмі Інституту педагогіки НАПН України упродовж дев'яноста років. З моменту створення Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП) у 1926 р. розв'язання практичних задач організації управління на-

родною освітою в Україні, вивчення нормативно-регламентуючої діяльності урядово-партійних структур та практики розбудови нової української школи відбувалися у загальноінститутській *секції системи освіти*, якою завідував Ян Петрович Ряппо.

Визначення та вирішення нагальних педагогічних і управлінських проблем із 1929 р. здійснювалося науковцями в *секції історії педагогіки й системи освіти*, яка належала до вдосконаленої структури УНДІПу. Наприкінці 1920-х рр. тематику дослідно-пошукової роботи *секції історії педагогіки й системи освіти* було спрямовано на визначення прогресивних педагогічних ідей створення нової української школи та управління нею, шляхів руйнації старої школи, вивчення впливу революційних гасел на розвиток системи освіти того часу та економічних умов її функціонування. Напрями дослідної діяльності співробітників *секції* обумовлювали необхідність пошуку нових форм і методів управлінської діяльності, що базувалися на ідеї рівноваги між колегіальними та єдиноначальними засадами внутрішньошкільного управління, формування нових керівників освіти. З другої половини ХХ ст. формувався категорійно-понятійний апарат теорії організації управління освітою та теорії внутрішньошкільного управління через активне їх застосування на практиці, структурні елементи та сутнісні ознаки низки таких управлінських понять, як організація, облік, організація обліку, управлінські завдання, організаційно-методичні завдання, колективна розробка методичних питань, методична робота, метод гуртки, перепідготовка, підвищення кваліфікації, самокурси, план роботи школи, педрада, управління вихованням, управління навчанням, контроль, планування, організаційні питання, організаційні поточні питання, матеріально-фінансові питання, кошторис школи, колектив, формування колективу, керівництво, контроль і керівництво, звіти, навчально-вихована робота, шкільний колектив, учнівське самоврядування. Для другої половини 20-х рр. ХХ ст. характерним був розгляд прикладних організаційних питань управління, пов'язаних з побудовою нової школи; питань взаємозв'язку практики управлінської діяльності та наступності у розвитку методів внутрішньошкільного управління та загалом теорії внутрішньошкільного управління на демократичних колегіальних засадах діяльності управлінських ланок, рівноваги між колегіальними та єдиноначальними засадами управління, розгалуженої організаційної структури внутрішньошкільного управління (загальні збори школи, шкільна рада, педагогічна рада, завідувач школи, учивконком, предметні комісії, органи учнівського самоврядування), узагальнення поодинокого досвіду роботи шкіл і його масове поширення через опис та публікацію в пресі.

До оновленої організаційної структури Українського науково-дослідного інституту педагогіки в 1932–1936 рр. входив *відділ історії педагогіки та організації освіти*, який було утворено з двох секцій. Науковці *секції системи та організації народної освіти* цього відділу досліджували актуальні проблеми функціонування освітньої системи, специфіку її організаційного утворення та контролю, організації праці та нормалізацію навантаження, організації внутрішньошкільної методичної роботи та узагальнення педагогічного досвіду, реалізацію управлінських методів у практиці керівної діяльності, використання організаційно-методичних засобів виконання управлінських рішень, пов'язаних з побудовою нової радянської школи у 1930-х рр., підготовки вчителів до вирішення нових організаційно-педагогічних і методичних завдань. У 30-х рр. XX ст. характерним для дослідно-пошукової роботи було вивчення практики гіпертрофованого контролю діяльності вчителя, організації методичної роботи, методів отримання педагогічної інформації, розробки управлінських рішень (планування виховання та навчання учнів, планування формування колективу, правил внутрішнього розпорядку та внутрішньошкільного контролю діяльності вчителя, педагогічної ради, відвідування уроків, підвищення якості роботи школи, ведення діловодства та ін.), директивних способів регламентації управлінської діяльності та роботи школи з боку органів державної влади та партійних структур тощо. У 30-х рр. XX ст. було обґрунтовано лінійно-функційну модель внутрішньошкільного управління, що орієнтована на тотальний контроль усіх напрямів діяльності вчителя, застосована на практиці в 1940-х рр. і набула подальшого розвитку в працях фахівців упродовж чотирьох наступних десятиліть.

Колектив співробітників Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП) під керівництвом Сави Христофоровича Чавдарова розробляв актуальні питання педагогічної науки і створив перший в Україні ґрунтовний підручник з педагогіки для педагогічних вузів (1940), два розділи (“Зміст навчальної роботи в середній школі” та “Естетичне виховання”) до якого написав М. Ф. Даденков, який творчо співпрацював з інститутом. З 1944 р. професор Микола Федорович Даденков очолив *відділ теорії та історії педагогіки*, предметом розгляду в якому були організаційно-педагогічні умови управління школами під час Другої світової війни.

Відділ школознавства було створено у структурі Науково-дослідного інституту педагогіки (НДІП) УРСР з 1961 р. (наказ № 208 по НДІП УРСР від 21.09.1961 р., директор П. А. Корнієнко), завідувачем якого з вересня цього року було призначено Миколу Васильовича Черпінського після завершення навчання в аспірантурі НДІПу (очолював колектив до чергової реструктуризації — вересня 1965 року).

М. В. Черпінський у 1963 р. захистив кандидатську дисертацію, а в 1966 р. отримав учене звання старшого наукового співробітника за спеціальністю “теорія педагогіки”.

Відповідно до нового штатного розпису з 1 вересня 1965 р. відбулися структурні та змістовні зміни в Науково-дослідному інституті педагогіки Української РСР, затверджена нова структура директором В. І. Чепелевим, до якої замість *відділу школознавства* було введено *відділ теорії організації народної освіти та школознавства*, змінено цілі та завдання НДР *та розширено його функції*. Керівником *відділу теорії організації народної освіти та школознавства* призначили М. В. Черпінського (працював на цій посаді до жовтня 1969 р., до перевodu на посаду начальника програмно-методичного управління Міністерства освіти УРСР, наказ “№ 106-а по НДІ педагогіки УРСР від 3 вересня 1965 р., директор, доцент В. І. Чепелев). З другої половини 1960-х рр. наукові співробітники відділу школознавства здійснювали механізовану обробку економічної та статистичної інформації системи народної освіти, визначали планометричні показники і розрахунки розвитку шкільної освіти, досліджували тенденції розвитку шкільної мережі та учнівських контингентів, проблеми економіки народної освіти, “зайнятості трудових педагогічних ресурсів, організації їх раціонального використання в 1966–1975 рр. в Україні відповідно до Держплану УРСР” (виписка з наказу № 209 – “С” по НДІ педагогіки УРСР від 14.11. 1969 р., директор чл.-кор. АПН СРСР В. І. Чепелев).

З 1 липня 1970 р. в.о. завідувача *відділу теорії організації народної освіти і школознавства* тимчасово було призначено Владилена Ієремійовича Степанюка (виписка з наказу № 105 по НДІ педагогіки УРСР від 01.07.1970 р., § 8: директор чл.-кор. АПН СРСР В. І. Чепелев), який успішно захистив кандидатську дисертацію “Аналіз динаміки основних показників мережі шкіл як передумова її перспективного планування” на засіданні вченої ради Науково-дослідного інституту загальної педагогіки АПН СРСР 24 грудня 1970 р. (виписка з протоколу № 21 засіданні вченої ради інституту загальної педагогіки від 24 грудні 1970 р.) в межах планової комплексної науково-дослідної роботи *відділу теорії організації народної освіти та школознавства*. В. І. Степанюк обіймав посаду в.о. завідувача відділу аж до 27 листопада 1972 р. (виписка з наказу № 310 по НДІ педагогіки УРСР від 20.11.1972 р., директор Б. С. Кобзар). Науковий колектив відділу *теорії організації народної освіти та школознавства* НДІП Української РСР виконував НДР до 1977 року.

Директором Науково-дослідного інституту педагогіки (НДІП) Української РСР із 1973 р. до 1994 р. був дійсний член АПН СРСР, доктор педагогічних наук, професор Микола Дмитрович Ярмаченко.

В Інституті відбулися структурні та кадрові зміни, що спричинили закриття *відділу теорії організації народної освіти і школознавства через 12 років його функціонування та створення* у січні 1977 р. окремого структурного *сектору школознавства*, в.о. завідувача якого, згідно з наказом, було призначено кандидата педагогічних наук Діну Іванівну Рум'янцеву (витяг з наказу № 25 по НДІ педагогіки УРСР від 20.01.1977 р.), а в квітні цього ж року її обрали на керівну посаду за конкурсом (протокол засідання вченої ради від 21 квітня 1977 р. і витяг з наказу № 148 по НДІ педагогіки УРСР від 28.04.1977 р.).

До наукового колективу сектору школознавства станом на 1 липня 1977 р. входили завідувач сектору, кандидат педагогічних наук Д. І. Рум'янцева, доктор педагогічних наук Б. С. Кобзар, кандидати педагогічних наук П. І. Дроб'язко, Н. М. Островерхова, В. Г. Постовий, М. П. Легкий (протокол засідання сектору школознавства НДІ педагогіки УРСР від 1.07.1977 р.).

Упродовж 70-х рр. XX ст. науковий колектив сектору школознавства розробляв методики планування досліджень у галузі педагогічних наук, алгоритми і програми планування і прогнозування педагогічних кадрів, вивчали питання наукової організації праці в народній освіті. Значну увагу працівники сектору приділяли розробці плану розвитку мережі дошкільних закладів УРСР на 1974–1975 і на 1976–1980 рр., розрахункам чисельності учнів і кількості класів загальноосвітніх шкіл УРСР на зазначені роки та визначенню потреб у педагогічних кадрах УРСР на 1974–1985 рр. Директор Головного науково-дослідного та інформаційно-обчислювального центру Держплану УРСР наголошував на соціальній значущості методик і розрахунків наукового колективу відділу школознавства, які використовують співробітники відділу науки, народної освіти та культури Держплану УРСР під час розробки прогнозів розвитку народної освіти в республіці на 1976–1980 рр. (довідка ГНДІО Держплану УРСР від 19.06.1974 р., директор Н. І. Кирилюк). З другої половини 70-х років XX ст. наукові співробітники сектору школознавства досліджували також проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, зміст і організацію методичної роботи в школах і методичних кабінетах, удосконалення стилю і методів роботи районних і міських відділів народної освіти.

Самостійний науковий підрозділ — *відділ наукових основ управління народною освітою* — було створено в Науково-дослідному інституті педагогіки Української РСР у вересні 1981 р., наукове керівництво яким здійснювала Д. І. Рум'янцева, згідно з наказом (витяг з наказу б/№ по НДІ педагогіки УРСР від 12.10.1981 р.). Співробітники цього відділу розв'язували наукові задачі до січня 1985 року.

У період з липня 1978 р. до серпня 1983 р. співробітники сектору *школознавства*, а потім і *відділу наукових основ управління народною освітою* брали участь у колективному дослідженні проблеми “Наукові основи управління середньою загальноосвітньою школою”, що охоплювала низку підтем. Зокрема, к.п.н., старший науковий співробітник М. П. Легкий досліджував проблеми внутрішньошкільного контролю за викладанням фізики (1977–1978 рр.), організації роботи педагогічного колективу (1979–1980 рр.), системи роботи рай(міськ)вно (1981–1982 рр.) і за матеріалами дослідження підготував такі праці: “Планування роботи рай(міськ)вно і здійснення контролю за роботою загальноосвітніх шкіл, рекомендації по фронтальній перевірці шкільної освіти в районі”, методичний лист “Раціоналізація управлінської діяльності керівника школи”, розділ до колективної монографії “Внутрішньошкільний контроль за викладанням основ наук” (витяг з протоколу № 11 засідання *відділу наукових основ управління народною освітою* НДІ педагогіки УРСР від 5 вересня 1983 р.).

У першій половині 1980-х рр. дослідницьку роботу науковців відділу було спрямовано на вивчення наукових основ управління середньою загальноосвітньою школою, питань удосконалення управління школою та внутрішньошкільного керівництва навчально-виховним процесом, об’єктів внутрішньошкільного та інспекторського контролю районних і міських відділів народної освіти, стилю і методів роботи інспекторів шкіл, розробку проекту нового Положення про методичну роботу з педагогічними кадрами Української РСР.

Відповідно до *нової структури* Науково-дослідного інституту педагогіки (НДІП) Української РСР, затвердженої наказом Міністерством освіти УРСР № 27 від 24.01.1985 р., після проведення кадрових змін у розстановці керівних наукових кадрів з 1 лютого 1985 р. завідувачами лабораторій інституту було призначено співробітників, які вже обіймали ці посади у свій час згідно з конкурсом. Першим завідувачем *лабораторії наукових основ управління народною освітою*, що входила до відділу загальної педагогіки, було призначено кандидата педагогічних наук, старшого наукового співробітника Д. І. Рум’янцева (витяг з наказу № 29 по НДІ педагогіки УРСР від 29.01.1985 р.), під керівництвом якої здійснювалася НДР колективу до 1989 року. До кадрового складу лабораторії *наукових основ управління народною освітою* входили Д. І. Румянцева, Б. М. Андрієвський, П. І. Дроб’язко, В. О. Затуренська, С. М. Полгородник, І. В. Василенко (витяг з протоколу засідання лабораторії № 3 від 28.02.1985 р.). Цей науковий колектив *лабораторії наукових основ управління народною освітою* став фундатором зрушень у визначенні демократичних засад

і їх запровадження у процесі управління освітою, внутрішньошкільного управління та контролю за діяльністю педагогів.

Лабораторію наукових основ управління народною освітою впродовж наступних років очолювали також кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Валентина Сергіївна Болгарина (02.01.1989 р.); кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник Михайло Петрович Легкий (1989 – 16.01.1990 рр.); кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Валентина Василівна Сгадова (16.01.1990 – 25.11.1993 рр., витяг з наказу № 38 від 16.01.1990 р. і наказ № 713–К від 29.11.1993 р.); кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Людмила Василівна Кузьменко (15.02.1994 р. – 14.12.1995 р.).

У вересні 1995 р. було створено *лабораторію управління освітніми закладами*. З моменту її організації лабораторію очолила Людмила Василівна Кузьменко, а з січня 1996 р. на посаду в.о. завідувача призначено Віру Миколаївну Зоц (04.01.1996 р. – 24.12.1997 р.) – кандидат педагогічних наук (1983), доцент кафедри педагогічної творчості (1991), що обрана за конкурсом на цю посаду наприкінці червня цього ж року (протокол вченої ради № 6 від 26.06.1996 р. і наказ № 382 Інституту педагогіки АПН України від 1 липня 1996 р.). Під керівництвом В. М. Зоц розпочато виконання планової НДР “Управління навчально-виховними закладами в умовах соціально-економічного реформування (1996–1998 рр.). 3 25 грудня 1997 р. на посаду в.о. завідувача лабораторії управління освітніми закладами призначено кандидата педагогічних наук Людмилу Миколаївну Калініну, яку в травні 1998 р. обрано на цю посаду за конкурсом (наказ № 171–К Інституту педагогіки АПН України від 29.05.1998 р.), та яка очолювала лабораторію до 31 грудня 2015 року. Результати НДР “Управління навчально-виховними закладами в умовах соціально-економічного реформування” (1996–1998 рр.) наукового колективу лабораторії управління освітніми закладами, до складу якого входили Л. М. Калініна – к.п.н, ст.н.с.; М. П. Лукашевич – д.ф.н., с.н.с.; Н. М. Островерхова – к.п.н. доцент; В. В. Сгадова – к.п.н., ст.н.с.; В. М. Зоц – к.п.н., доцент; Л. І. Даниленко – к.п.н., ст.н.с.; П. І. Дроб’язко – к.п.н., ст.н.с.; М. П. Легкий – професор, к.п.н.; І. П. Жерносек – професор, к.п.н.; І. Г. Осадчий – к.п.н.; В. О. Затуренська – к.е.н, ст.н.с.; Л. А. Онишук – к.п.н., н.с., відображено у колективному посібнику “Школа на рубежі ХХІ ст.: управлінський аспект: наук.-метод. посібник / автор. колектив. – К. : Актуальна освіта, 2000. – 215 с.” (Рекомендовано МОН України як навчальний посібник для директорів шкіл, слухачів курсів післядипломної педагогічної освіти, керівників управління освітою) та в 23 статтях і 15 тезах.

Після модернізації структури, укрупнення лабораторій та розширення проблематики досліджень із управління розвитком сільської школи в січні 2016 р. створено *відділ економіки та управління загальною середньою освітою на базі лабораторії управління освітніми закладами та лабораторії сільської школи*, який очолює Людмила Миколаївна Калініна — доктор пед. наук (2008 р.), професор (2010 р.).

Починаючи з 1997 р. під керівництвом професора Л. М. Калініної науковим колективом лабораторії управління здійснювалися переважно фундаментальні дослідження, спрямовані на реформування системи управління освітою в Україні, обґрунтування теоретико-методологічних засад державно-громадського управління, пошук економіко-управлінських детермінант розвитку загальної середньої освіти: “Управління навчально-виховними закладами в умовах соціально-економічного реформування” (1996–1998 рр.), “Проблеми управління середніми навчальними закладами в умовах оновлення змісту освіти” (1999–2001 рр.), “Функційний підхід до управління загальноосвітніми навчальними закладами” (2002–2004 рр.), “Організаційно-педагогічні умови управління якістю освіти в загальноосвітніх навчальних закладах” (2005–2007 рр.), “Формування управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу” (2008–20011 рр.), “Теорія побудови і технології впровадження організаційних механізмів управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів” (2012–20014 рр.), “Теорія і технології управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними соціально-педагогічними системами” (2015–20017 рр.).

Науковий колектив лабораторії управління освітніми закладами у партнерстві з керівниками освіти Асоціації керівників шкіл України (АКШУ, 1994 р., президент АКШУ О. М. Онаць), менеджерами асоціації керівників шкіл Нідерландів (VVO, 2001–2006 рр.), вченими та науковцями Нідерландської школи Освітнього менеджменту (NSO) при Амстердамському університеті (2002–2005 рр.), громадською організацією “Агенція розвитку освітньої політики” (голова правління Л. І. Парашенко) також досліджували проблеми модернізації державно-громадського управління в сфері освіти, децентралізації голландської системи освіти та участі громадських організацій в управлінні освітою, впровадження європейських норм і стандартів діяльності керівника та інше.

Науково-дослідна діяльність упродовж останніх двадцяти років, починаючи з 1996 р., здійснюється у співпраці з колективами управлінь освіти різних ієрархічних рівнів, ОІППО і ЗНЗ 15 областей України та Автономної республіки Крим. Результати дослідження наукових співробітників лабораторії і відділу було використано під

час підготовки Національних доповідей про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2011 і 2016 рр.), проектів базового Закону України “Про освіту” (2015–2016 рр.) і Закону України “Про внесення змін до Закону України “Про загальну середню освіту” щодо запобігання реорганізації та ліквідації загальноосвітніх навчальних закладів тощо, Концепції профільного навчання в старшій школі (2003, 2009, 2013, 2015 рр.), інформаційно-аналітичних матеріалів щодо системи рейтингового оцінювання діяльності закладів освіти, авторських шкіл і розробок, розробки базового стандарту професійної діяльності директора школи, пропозицій щодо внесення змін у законопроекти та підзаконні акти ВР України з децентралізації та дебіюрократизації в галузі освіти, порядку державної атестації дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів, навчально-виховних комплексів та об’єднань та до процедури атестаційної експертизи, підготовки магістрів за спеціальністю електронне урядування та управління освітою.

Висновки. Отже, у підсумку варто зазначити, що 90-річна історія відділу – це історія розвитку вітчизняної управлінської думки, втіленої в наукові школи вчених, новаторські теорії, концепції гуманізації та демократизації управління загальноосвітньою школою, моделі, технології, механізми державно-громадського управління, що відобразилася у 31 монографії, 41 посібнику, 7 програмах для підготовки науковців і керівників освіти та розвитку управлінської компетентності, 2 підручниках, 436 статтях (20 із них – у зарубіжних виданнях), 1 концепції, 10 методичних рекомендаціях, 6 інформаційно-аналітичних матеріалах, 75 тезах.

90-річна історія управлінського підрозділу Інституту педагогіки НАПН України – це постаті видатних учених-управлінців, які за різних історичних часів зробили вагомий внесок у розвиток школознавства, теорії внутрішньошкільного управління, концепції демократизації управління школою, підготовку когорти висококваліфікованих науково-педагогічних і управлінських кадрів, які ефективно реалізують державну освітню політику в усіх без винятку регіонах нашої держави – Євген Березняк, Валентина Гончарова, Петро Дроб’язко, Валентина Затуренська, Владилен Степанюк, Василь Смужаниця, Михайло Легкий, Борис Кобзар, Антон Міненко, Борис Мірончик, Борис Андрієвський, Іван Жерносек, Микола Лукашевич, Людмила Забродська, Валентин Маслов, Людмила Оніщук, Іван Осадчий, Надія Островерхова, Віктор Постовий, Ганна Тимошко, Микола Черпінський і багатьох інших, відомих не лише в Україні.

90-річна історія відділу – це історія розвитку вітчизняної управлінської думки, реалізованої під час фундаментальних і прикладних

досліджень, втіленої в новаторські теорії, моделі, технології, механізми державно-громадського управління та практику управлінської діяльності керівників освіти, концепцію стратегічного менеджменту, теорію інформаційного менеджменту та організаційної культури в освіті, теоретичні засади функціонування авторської школи та соціально активної школи.

Література

1. Адаменко О. В. Українська педагогіка в другій половині ХХ століття : монографія / О. В. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – С. 364–400.
2. Кремень В. Г. Біла книга національної освіти України / В. Г. Кремень, В. І. Луговий, В. М. Мадзігон, О. Я. Савченко / за заг. ред. акад. В. Г. Кременя ; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – С. 89–94.
3. Калініна Л. М. Автоматизована система управління “Школа”: моделювання і технологія використання / Л. М. Калініна // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 1. – С. 61–70.
4. Калініна Л. М. Інформаційні процеси в управлінській діяльності керівника закладу: сутність, специфіка та характерні ознаки / Л. М. Калініна // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 2. – С. 35–44.
5. Калініна Л. М. Специфіка інформаційного управління закладами освіти / Л. М. Калініна // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 1. – С. 47–66.
6. Калініна Л. М. Сутність феномену управління / Л. М. Калініна // Директор школи: Україна. – 2000. – № 2. – С. 26–33.
7. Калініна Л. М. Лабораторія управління – керівнику школи / Л. М. Калініна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 11–20.
8. Калініна Л. М. Моделі управлінської діяльності керівника школи / Л. М. Калініна // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. – К. : Логос, 2000. – С. 35–42.
9. Калініна Л. М. Педагогічні інновації в системі управління сучасними навчально-виховними закладами / Л. М. Калініна, М. П. Легкий // Матеріали І Всеукраїнської наук.-практ. конференції (м. Херсон, 23–25 вересня, 1997 р.). – К. : ІЗМН, 1998. – С. 328–334.
10. Калініна Л. М. Програма самоосвіти керівників школи / Л. М. Калініна, Н. М. Островерхова, М. К. Глоба, О. С. Падалка. – Завуч. – 1999. – № 16. – С. 2–9.
11. Калініна Л. М. Сучасні функції керівника школи / Л. М. Калініна // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : матеріали ІІ Всеукраїнської наук.-практ. конференції. – Суми : “Мрія-12 ЛТД”, 1998. – С. 111–113.
12. Калініна Л. М. Теоретичні підходи до управління навчальним закладом / Л. М. Калініна // Директор школи. – 2004. – № 9. – С. 6–10.
13. Кремень В. Енциклопедія освіти / В. Кремень ; Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
14. Калініна Л. М. Теоретичні засади соціально-педагогічної інформації / Л. М. Калініна, М. П. Легкий // Школа на рубежі століть: управ-

лінський аспект : наук.-метод. посіб. / [редкол. : Л. М. Калініна, М. П. Лукашевич та ін.]. – К. : ПП Компанія “Актуальна освіта”, 2000. – С. 115–138.

15. Школа на рубежі ХХІ століття: управлінський аспект : наук.-метод. посіб. / [Л. М. Калініна, М. П. Лукашевич, Н. М. Островерхова та ін.]. – К. : ПП Компанія “Актуальна освіта”, 2000. – 216 с.

References

1. Adamenko O. V. Ukrainsjka pedagoghika v drugij polovyni XX stolittja : monohrafiia / O. V. Adamenko. – Lughansk : Aljma-mater, 2005. – S. 364–400.
2. Kremenj V. Gh. Bila knygha nacionalnoji osvity Ukrainy / V. Gh. Kremenj, V. I. Lughovj, V. M. Madzighon, O. Ja. Savchenko / za zagh. red. akad. V. Gh. Kremenja ; NAPN Ukrainy. – K. : Inform. systemy, 2010. – S. 89–94.
3. Kalinina L. M. Avtomatyzovana systema upravlinnja “Shkola”: modeljuvannja i tekhnologhija vykorystannja / L. M. Kalinina // Osvita i upravlinnja. – 2006. – T. 9. – N 1. – S. 61–70.
4. Kalinina L. M. Informacijni procesy v upravlinsjij dijalnosti kerivnyka zakladu: sutnistj, specyfika ta kharakterni oznaky / L. M. Kalinina // Osvita i upravlinnja. – 2005. – T. 8. – N 2. – S. 35–44.
5. Kalinina L. M. Specyfika informacijnogho upravlinnja zakladamy osvity / L. M. Kalinina // Osvita i upravlinnja. – 2003. – T. 6. – N 1. – S. 47–66.
6. Kalinina L. M. Sutnistj fenomenu upravlinnja / L. M. Kalinina // Dyrektor shkoly: Ukraina. – 2000. – N 2. – S. 26–33.
7. Kalinina L. M. Laboratorija upravlinnja – kerivnyku shkoly / L. M. Kalinina // Dyrektor shkoly, liceju, ghimnaziji. – 2000. – N 1. – S. 11–20.
8. Kalinina L. M. Modeli upravlinskoji dijalnosti kerivnyka shkoly / L. M. Kalinina // Pedagoghichni innovacii: ideji, realiji, perspektyvy : zb. nauk. pr. – K. : Loghos, 2000. – S. 35–42.
9. Kalinina L. M. Pedagoghichni innovacii v systemi upravlinnja suchasnymy navchaljno-vykhovnymy zakladamy / L. M. Kalinina, M. P. Leghkyj // Materialy I Vseukrajinskoji nauk.-prakt. Konferenciji (m. Kherson, 23–25 veresnja, 1997 r.). – K. : IZMN, 1998. – S. 328–334.
10. Kalinina L. M. Proghrama samoosvity kerivnykiv shkoly / L. M. Kalinina, N. M. Ostroverkhova, M. K. Ghloba, O. S. Padalka. – Zavuch, 1999. – N 16. – S. 2–9.
11. Kalinina L. M. Suchasni funkciji kerivnyka shkoly / L. M. Kalinina // Pedagoghichni innovacii: ideji, realiji, perspektyvy : materialy II Vseukrajinskoji nauk.-prakt. konferenciji. – Sumy : “Mrija-12 LTD, 1998. – S. 111–113.
12. Kalinina L. M. Teoretychni pidkhody do upravlinnja navchalnym zakladom / L. M. Kalinina // Dyrektor shkoly. – 2004. – N 9. – S. 6–10.
13. Kremenj V. Encyklopedija osvity / V. Kremenj ; Akad. ped. nauk Ukrainy ; gholovnyj red. V. Kremenj. – K. : Jurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
14. Kalinina L. M. Teoretychni zasady socialjno-pedagoghichnoji informaciji / L. M. Kalinina, M. P. Leghkyj // Shkola na rubezhi stolitj: upravlinsjkyj aspekt :

nauk.-metod. posib. / [redkol. : L. M. Kalinina, M. P. Lukashevych ta in.]. – K. : PP Kompanija “Aktualjna osvita”, 2000. – S. 115–138.

15. Shkola na rubezhi XXI stolittja: upravlinsjkyj aspekt : nauk.-metod. posib. / [L. M. Kalinina, M. P. Lukashevych, N. M. Ostroverkhova ta in.]. – K. : PP Kompanija “Aktualjna osvita”, 2000. – 216 s.

Калинина А. М.

РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ В ИНСТИТУТЕ ПЕДАГОГИКИ НАПН УКРАИНЫ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНИКА ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ

В статье рассмотрена ретроспектива развития управленческого подразделения в органиграмме Института педагогики, приведены направления исследовательской деятельности, проблематика, научные задачи и практические результаты, представлен кадровый состав в персоналиях управленческих структур. Проанализировано достижение и взнос ученых и научных коллективов в развитие школознанства и теории внутришкольного управления в зависимости от управленческой парадигмы, целей и задач системы образования в Украине.

Ключевые слова: научная задача; направления исследования; управленческая проблематика; школознанство; научные сотрудники; внутришкольное управление.

Kalinina G.

DEVELOPMENT OF MANAGEMENT SUBDIVISION IN THE INSTITUTE OF PEDAGOGY OF THE NAES OF UKRAINE IN THE CONTENT OF TEXTBOOK FOR MANAGER

In the article, the retrospective of the development of management subdivision in the organigram of the Institute of Pedagogy since its foundation is considered. In personalia, the staff is represented; the areas of research activities, considered issues, research problems and practical results are provided. The achievement and the contribution of scholars and research teams to the development of school teaching and the theory of school internal management based on the management paradigm and the objectives of the education system in the country is analyzed on the basis of the study and the analysis of archival materials of the Ukrainian Research Institute of Pedagogy, the papers of local scholars and researchers.

Key words: scientific task; directions of research; administrative range of problems; school management; research workers; school manager.

УПРАВЛІННЯ ЯК ЗАГАЛЬНОНАУКОВИЙ ФЕНОМЕН І ЗМІСТОВА КОМПОНЕНТА ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА ОСВІТИ

Л. М. Калініна,

доктор педагогічних наук, професор,

Інститут педагогіки НАПН України

завідувач відділу економіки та управління ЗСО,

e-mail: Gelena@i.ua;

Г. М. Калініна,

аспірантка Інституту педагогіки НАПН України,

e-mail: appa03@i.ua

У статті “Управління як загальнонауковий феномен і змістова компонента підручника для керівника освіти” наведено результати методологічного аналізу та логічний виклад розвитку наукової думки в контексті сутнісно-сміслового бінарного взаємозв’язку і взаємодії феноменів управління та механізм управління. Систематизовано інтерпретації феномена управління з позицій системного, функційного та інформаційного наукових підходів, наведено найістотніші властивості та характерні ознаки. Акцентовується увага на генезисі виникнення управління та механізму управління, їх сутнісного взаємозв’язку, який розгортався спільно з бажанням людей працювати разом за законами, які відбивають форми існування будь-якого живого організму, – закон саморегуляції (гомеостазису) та закон функціонування (розвитку).

Ключові слова: управління; генезис; механізм; механізм управління; гомеостазис; ознаки; філософія управління; вплив; взаємозв’язок; взаємодія.

Постановка проблеми. Наукові підходи, концепції та теорії не виникають на “порожньому місці”, а є результатом системних узагальнень кращих управлінських практик, ретельного аналізу результатів вже наявних досліджень, наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених із урахуванням викликів інформаційного суспільства та рівня розвитку науки в ньому. Теорії управління освітою та соціального механізму управління в їх синергії не є винятком із висловленого вище правила. Ці фактори зумовлюють розгляд феномена управління в контексті сутнісно-сміслового бінарного взаємозв’язку та взаємодії з механізмом управління та його відображення у змісті підручника для керівника освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. У менеджменті обґрунтовано чимало парадигм і концепцій — функційна, адміністративно-командна, організаційно-бюрократична, адаптивна, мережевого управління, концепція управління за цілями та за результатами, концепція внутрішньошкільного управління, Good Governance (GG), Total Quality Management, Project Management, Empowerment, Organizational management, Informative management, Strategic management та ін.), дескриптивних (описових) і прескриптивних (нормативних) моделей процесу управління, підходів до розгляду *феномена управління*, які узагальнено на рівні теорій управління у різних галузях знання й наукових школах менеджменту. Осягнути сутнісну своєрідність загальнонаукового феномена управління неможливо поза баченням діалектичного характеру його єдності з механізмом управління. Однак не лише пізнавальний та науковий інтерес загострює проблему феноменів управління та механізму управління в їх взаємодії. Її значення зумовлюється, насамперед, потребами сучасної практики управління освітою та певною мірою спонукає до ретельного аналізу як смислової своєрідності, так і генетичної й структурної взаємності управління та *механізму*, розгляду генезису цих феноменів на інтеграційних наукових засадах.

Аналіз та узагальнення наукових праць, у яких розкриваються філософські, соціолого-психологічні аспекти управлінського континуума (від латин. *continuum* — безперервне, суцільне) дає змогу виокремити декілька напрямів наукових досліджень у філософсько-позитивістському сенсі його (існування) здійснюваності — від минулого до майбутнього. *Перший напрям висвітлює ретроспективу розвитку управлінської думки* з 5000 р. до н. е., коли шумери віднайшли клинопис і тим самим відкрили світу можливість реєстрації фактів, аж до середини 80-х рр. ХХ ст. з виокремленням вкладу в розвиток менеджменту як цивілізаційного феномена (шумери, Хамурапі, Менціус, Ксенофонт, Діоклетіан, Р. Оуен, А. Файоль, Ф. У. Тейлор, О. Г. Черч, М. Р. Фоллетт, Ч. Барнард, М. Вебер, Г. Саймон та ін.) [цит. за: 19, с. 459–462]. *Другий напрям* пов'язаний з теорією інформації в менеджменті (Н. Вінер, К. Шеннон, 1949), філософською концепцією інформаційної цивілізації (Р. Абдеев, 1994) і сучасними теоретико-практичними дослідженнями інформації як субстрату феномена управління у взаємозв'язку з механізмом у різних галузях наукового знання (В. Андрущенко, В. Афанасьєв, О. Бандурко, Вол. Бондар, С. Бочарова, Н. Горлач, О. Землянська, В. Маслов, В. Кремень, С. Пазиніч, В. Пікельна, О. Пономарьов, А. Спіркін, А. Урсул та ін.). Окрім того, аналіз наукової літератури з порушеної проблеми свідчить, що, незважаючи на досить вагомий результати наукових пошуків,

одержані результати не здобули цілісного узагальнення в контексті бінарної системи “управління – механізм управління”, залишилися поза увагою дослідників проблеми розробки, модернізації та впровадження дієвих механізмів управління через значні розбіжності теоретичних поглядів учених на саму природу та генезис розвитку механізмів у сфері соціального управління.

Формулювання цілей статті. Метою статті є методологічний аналіз та логічний виклад розвитку наукової думки в контексті сутнісно-сміслового взаємозв’язку та взаємодії компонентів бінарної системи “управління – механізм управління”.

Виклад основного матеріалу. Усвідомлюючи цивілізаційну важливість феномена управління і розглядаючи механізм управління як атрибут, який іманентно йому притаманний, за раціонального підходу, які співвідносяться як ціле і складова одиниця цілого та як відкрите і приховане, зазначимо, що сутнісний зміст бінарної системи “управління – механізм управління” слугуватиме методологічною одиницею аналізу розвитку наукового знання в контексті взаємозв’язку та взаємодії цих управлінських феноменів. Характерно, що саме на обставину співвідношення відкритого і прихованого смислового сенсу *управління соціальними системами*, який “<...> являє своєрідний і навіть дещо таємничий феномен, глибинна сутність якого немов прихована від дослідників як за його призначенням і зовнішніми проявами, так і за механізмами практичного здійснення” (курсив наш. – Л.К.) [22, с. 87], звернули увагу вітчизняні фахівці з філософії освіти В. Кремень, С. Пазиніч, О. Пономарьов. Варто погодитися з твердженням провідних учених у галузі філософії управління освітою, що “<...> таке становище істотною мірою зумовлене тим, що існує гостра потреба у філософському осмисленні змісту самого поняття управління та сутності відповідного соціального феномена, що виникла порівняно недавно і виступає своєрідним відображенням кризи управління. Вона пов’язана з неможливістю використання традиційних світоглядних, методологічних та методичних прийомів до розуміння сутності та змісту феномена управління та його практичної реалізації” (курсив наш. – Л.К.) [22, с. 24]. Розв’язання цієї проблеми ускладнюється також характером управлінської діяльності “як метадіяльності” та величезним розмаїттям сфер і видів людської діяльності, забезпечення якісних результатів і змін якої потребує управління, та відсутністю у філософській науці “<...> надійно розробленої моделі управління, сформованої на рівні її найбільш суттєвих ознак <...>” [15].

За логікою викладу необхідно привідкрити не лише таємничість своєрідного філософсько-соціального феномена управління, але й

розкрити приховану від дослідників і, тим паче, від практиків його глибинну смислову сутність, проаналізувавши для цього структуру, концепти, зв'язок і роль механізмів управління у процесі його еволюції. Розкриття смислової сутності управління, до якого належить і управління ЗНЗ як видове [11, с. 26–33; 13, с. 10–19], у нерозривній єдності та взаємозв'язку змістового і структурного аспектів системного аналізу дає змогу констатувати, що у філософії, починаючи з другої половини минулого століття, предметом розгляду в більшості розвідок стає виявлення особливостей цього явища через “<...> причинно-наслідкові зв'язки і залежності <...>”, “<...> впорядкування системи” [18, с. 13–16], “<...> всю суму інформаційних взаємодій у системі <...>” (А. Спіркін [17, с. 435], “<...> здатність біологічних і соціальних систем накопичувати, перетворювати та передавати інформацію <...>” [9, с. 35–44; 10; 12; 18, с. 13–16].

Загальнонауковий і філософський феномен управління з позицій системного та функційного підходів трактували як “<...> елементарну *функцію* організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їхньої визначеної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності” (В. Афанасьєв, А. Урсул [3, с. 33]); “специфічну *функцію* і особливий *вид діяльності* організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних) у контексті біогенезу” (В. Андрущенко, В. Афанасьєв, Н. Горлач, А. Урсул, А. Спіркін та ін. [17, с. 435], “<...> *функцію* організованих систем різної природи (біологічних, технічних, соціальних), завдяки якій зберігається їхня структурна визначеність, підтримується режим діяльності, реалізується програма досягнення свідомо поставленої мети (О. Бандурко, С. Бочарова, О. Землянська [4, с. 5]); “<...> *функцію*, притаманну організованим системам (біологічним, технічним, соціальним, військовим тощо)” (О. Урбанович [20, с. 7]); “<...> *функцію* будь-якої організованої системи, спрямованої на збереження її якісної визначеності, на підтримку динамічної рівноваги із середовищем та на її розвиток <...>” (А. Спіркін [17, с. 435]), але в них зовсім не приділяється увага розкриттю ролі та значення такого важливого складника управління, як механізм, без якого втрачаються ефективність не лише процесу управління, а й інноваційний розвиток систем, у яких він задіяний.

При деталізації аналізу сутності феномена управління, зроблених відомими фахівцями в галузі філософії та соціології (В. Афанасьєв, О. Бандурко, С. Бочарова, О. Землянська, О. Урбанович) [3; 4; 5; 6; 16; 20; 21]), вбачається суперечливість щодо спроможності біологічних систем і, власне, штучно створених людиною технічних систем,

свідомої постановки певної мети діяльності та спрямування дій на її досягнення, на реалізацію програми навіть, власне, ними не розробленими, та спроби поширення сфери застосування управління на будь-які види систем.

Технічні системи, створені людиною, зокрема і на засадах теорії механізмів і машин, є результатом евристичної, творчої та раціональної діяльності людини, призначені для виконання певних функцій та для механізації й автоматизації людської праці, завчасно-таки спроектованих людиною, і саме тому можна говорити про управління в технічних і соціотехнічних системах та системах штучної природи “людина — машина”, оскільки процеси управління привнесені у них самою людиною.

Досягнення біологічних наук, а також дослідження у процесі створення складних технічних систем на межі 40—50-х рр. минулого сторіччя дали змогу розширити очевидну сферу дії управління (за класифікацією А. Берга) — “*управління системами машин, технологічними процесами і взагалі процесами, що мають місце при цілеспрямованій дії людини на природу (1), управління діяльністю людських колективів, які вирішують ті чи інші завдання (2), управління процесами, що протікають у живих організмах (3)*” (курсив наш. — Л. К.) — і максимально підійти до більш глибокого розуміння сутності феномена управління в різних галузях наукового знання.

Наприкінці 50-х рр. XX ст., точніше у 1949 р., Н. Вінер (N. Wiener) запропонував першу універсальну системну модель управління у вигляді “кібернетичного контуру” з урахуванням зворотного зв’язку та характеристикою його ролі в процесі управління об’єктами, що містила блок управління; блок, яким керують; прямий управлінський зв’язок і зворотний зв’язок. На початку XXI ст. російськими вченими О. Дятловим, М. Плотніковим та І. Мutowіним у підручнику із загального менеджменту вирізняється значно ширше коло об’єктів управління порівняно з класичною кібернетичною класифікацією. До об’єктів управління належать: “<...> а) люди та групи людей; б) предмети і механізми; в) інформація; г) гроші; д) комунікації; е) напівавтономні системи” [8, с. 8], наприклад комп’ютери. Наведена авторська класифікація об’єктів, якими можна керувати, на наш погляд, є дещо дискусійною. Зокрема, це стосується предметів, грошей і механізмів, які скоріше використовуються, застосовуються, реалізуються або впроваджуються в процесі управління як засоби для досягнення суб’єктами управління певних поставлених цілей. Окрім того, зауважимо, що в процесі наукової та практичної діяльності механізми створюють, розробляють, обґрунтовують, моделюють, а в процесі практичної діяльності та управлінні — запус-

кають, реалізують, використовують, впроваджують або застосовують для досягнення мети та отримання певного позитивного ефекту в різних видах діяльності. Наявні науково обґрунтовані класифікації об'єктів управління в технічних системах (класифікація А. Берга), соціальних (класифікація В. Афанасьєва), у системах різної природи (модернізована класифікація О. Дятлова, М. Плотнікова та І. Мutowina) потребують не тільки ретельного аналізу, а й переосмислення та перегляду, детальнішого уточнення, доповнення та розширення залежно від предмета розгляду та галузі наукового знання. Аналіз сучасної практики управління підтверджує суттєве розширення сфери управління та зумовлює необхідність уточнення та конкретизації як об'єктів, так і суб'єктів управління, з урахуванням їхньої специфіки та багатьох чинників, які впливають на їх розвиток у взаємозв'язку з механізмами управління. Наприклад, на рис. 1 представлено об'єкти управління в сучасній школі, які можуть бути ще детальніше конкретизовані залежно від поставлених завдань.

Для сфери освіти потрібно розробити та обґрунтувати нову класифікацію об'єктів управління на інтеграційних і концептуальних засадах з урахуванням сучасного етапу розвитку інформаційного суспільства. До об'єктів управління в сфері ЗСО варто зарахувати знання, складно організовані системи різної природи та організації будь-якого типу; культуру як загальнонауковий соціокультурний феномен і її різновиди, наприклад організаційна культура керівника закладу освіти, суб'єктів управління та НВП з їх персоніфікованою конкретизацією, організаційна культура закладу, освітньої установи; організаційний, інноваційний та технологічний види розвитку, розвиток метакомпетентностей суб'єктів управління, розвиток соціальної та громадянської та інших видів компетентностей суб'єктів управління; розвиток емоційного, розумового та соціального інтелекту, людський персонал і відповідно людський і соціальний капітал у ЗСО; інформаційні, фінансові, людські, технічні ресурси та інфраструктуру; бази даних і сховища даних, інформаційні потоки тощо. До об'єктів управління у ЗНЗ необхідно зарахувати і навчально-виховний процес (НВП), освітній процес, розвивальний процес суб'єктів НВП, навчально-дослідницька діяльність суб'єктів управління або НВП, організаційна діяльність суб'єктів управління, процес планування уроку, процес організації уроку, процес планування діяльності суб'єктів ЗНЗ, процес педагогічної діяльності вчителя, процес навчально-пізнавальної діяльності учня, процес розвитку творчої діяльності учня, процес розвитку емоційного, соціального або розумового інтелекту та багато інших процесів, явищ і систем у ЗНЗ. Водночас значне розширення об'єктів управління та екстраполяція доробку учених

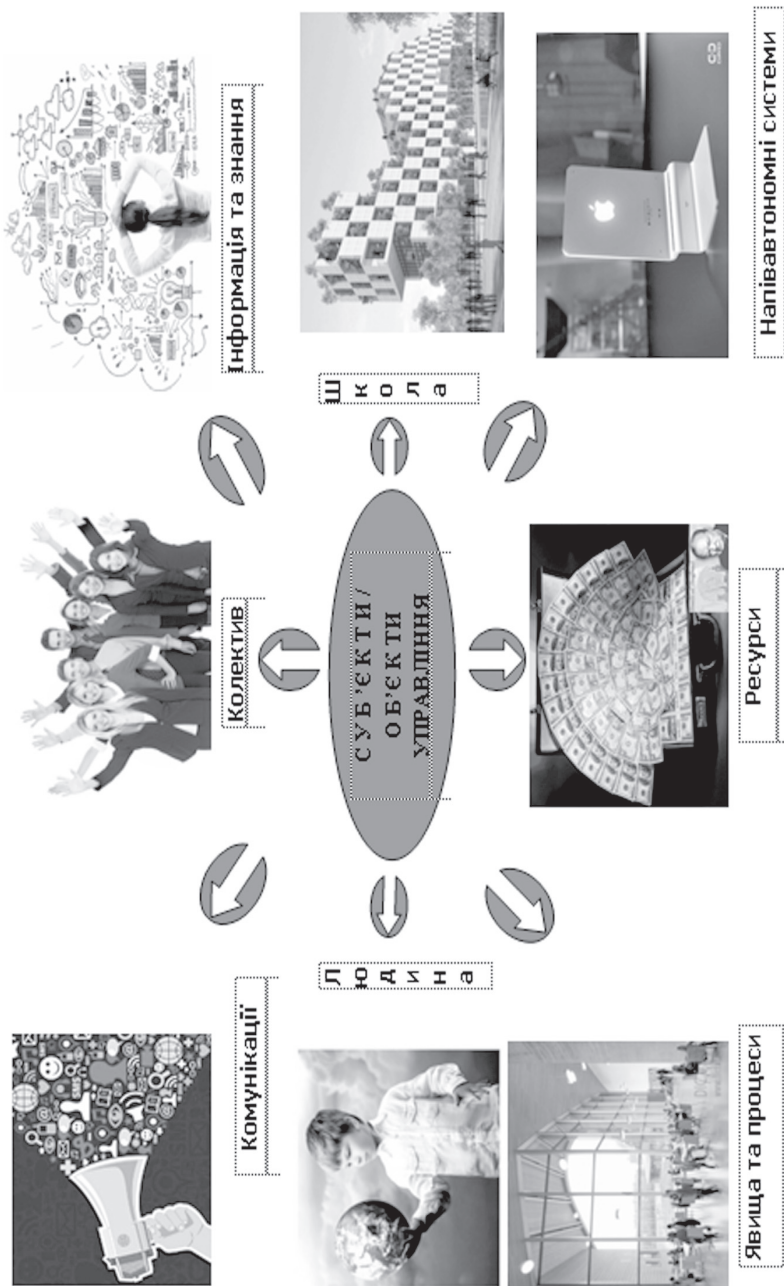


Рис. 1. Об'єкти управління, характерні для управління школою

біологічних наук на соціальну сферу зумовили виникнення певної плутанини та неоднозначного розуміння сутності управління стосовно “<...> визнання чи невизнання самої наявності управління у системах органічної та неорганічної природи <...>” [22, с. 115] і до розгляду управління у неживій природі, яке лише інколи зводилося до розгляду надзвичайно обмеженого її класу – технічних систем.

Як зауважує академік Міжнародної академії інформатизації Р. Абдєєв, “<...> наші філософи ніби не помічають того, що вся жива сутність (природа) та соціальна сфера зіткані із безкінечної кількості контурів управління (та самоуправління) різних рівнів” [1, с. 16–17]. Філософ А. Крушанов зазначає, що у філософській науці відсутня “<...> надійно розроблена узагальнена модель управління, сформована на рівні її найбільш суттєвих ознак” [15, с. 244], а зворотні зв’язки, за його твердженням, “<...> не є самою суттєвою властивістю управління <...>”. Деякі автори припускаються думки, як зауважує Р. Абдєєв, про те, що “<...> управління і зв’язок *спостерігаємо* (курсив наш. – Р.А. [1, с. 17]) на різних рівнях руху”, “<...> в тому числі і на рівні суспільних відносин” [16, с. 91]. Більше того, не лише філософський словник (1991 р.) трактує управління без залучення понять зворотного зв’язку, адаптації та самоорганізації, аналогічна ситуація стосується й сучасних філософських словників і енциклопедичних видань. Таке пояснення філософами *феномена управління*, на наш погляд, лежить не у методологічно окресленій площині філософії управління, а у звичній, ідеологічно конфронтаційній площині адміністративно-командного забюрократизованого управління класичної та адміністративної наукової шкіл менеджменту, які сформувалися ще у першій чверті ХХ ст., розвивалися впродовж цього століття та є притаманними для управлінських реалій сьогодення.

За адміністративно-командного управління класичної та адміністративної наукової шкіл менеджменту “<...> спостерігалось лише два типи управління – стихійне або свідоме (планове)” [цит за: 1, с. 19], які, до речі, й наразі процвітають як ніколи, та відповідні їм типи організаційних структур, які проектувалися відповідно до двох протилежних принципів класичного управління М. Вебера та Ф. Тейлора, наслідки яких нам відомі з практики управління у різних сферах, і які й нині проходять адаптацію у сучасній освітянській практиці.

Універсальний підхід до розв’язання управлінських проблем керування пов’язаний з бюрократичною моделлю організації німецького соціолога М. Вебера – автора класичної теорії організації, який трактував бюрократичну форму організації як логічну, раціональну й ефективну, що ґрунтується на легітимній та формальній

системі влади. Згідно з його теорією, бюрократія повинна зосередити увагу на узгодженій системі правил і їх дотриманні, чіткому поділу праці, ієрархії посад і служб, компетентності та кваліфікації з метою забезпечення ефективності, прибутку та конкурентних переваг.

Класична теорія менеджменту дала змогу закласти основу для розробок наукового, функційного, універсального підходів до ефективної діяльності організації та її бюрократичної моделі, як однієї з найраціональніших. Представники класичної теорії А. Файоль, Ф. Тейлор, М. Вебер, на відміну від сучасних дослідників, застосовували спрощений підхід до менеджменту через відсутність розуміння і неврахування людського чинника та його ролі, ігнорування соціальних процесів усередині організації; розглядали організацію і роботу з механістичного погляду, тобто схематизували організацію як машину, а працівників — як деталі. Класичний підхід притримувався ідеї універсальності щодо існування одного найкращого рішення для всіх організацій, однієї єдиної найкращої моделі бюрократичної організації без механізмів, що, на нашу думку, не є привабливою для практичного використання сучасними керівниками та спричинить занепад організації.

Стихійне управління розглядали упродовж не одного десятку років суспільствознавці у контексті зловтішної стихії зарубіжного ринку. Якщо усвідомлено розглядати значення слів, то поняття “стихійно” означає непередбачувано, що відбувається без участі людини, її свідомості та інтелекту. Хоча така інтерпретація є дещо спрощеною, однак, за радянської доби у сфері освіти, практично відображає особливості управління школою як закритою системою. Якщо в бюрократичній адміністративно-командній системі управління за радянських часів характер управління був свідомим і плановим, то хаос і неефективність функціонування всіх сфер суспільства не можна пояснити саме свідомим управлінням. Проте за таких обставин неефективність управління можна пояснити не лише дзеркальним відбитком і добром недосконалих бюрократично-централізованих форм, методів, засобів управління індустріальної епохи, а скоріше небажанням суб’єктів управління сприймати нові виклики інформаційної доби, нові знання в управлінській сфері, свідомим спротивом і протистоянням до викликів і незворотних змін (як у окремих сферах, так і в суспільстві загалом).

Якби управління проводилося хоча б на рівні здорового глузду, не говорячи вже про наукове управління з екстраполяцією кращих зразків зарубіжного досвіду демократично розвинених країн за ринкових умов їх функціонування, то, можливо, тоді й не потрібно було б кардинально змінювати адміністративно-командну бюрократичну форму

управління, окрім ціннісних засад, і використовувати бюрократію у найкращому розумінні її фундатора М. Вебера та його прихильників. Можливо, і пізнання феномена управління не перебувало б у нас упродовж XX ст. на такому рівні, і на практиці були б зовсім інші результати управління та якість освіти, поміркованішою була б модернізація управління на прогресивних законодавчо-нормотворчих інноваційних засадах. Наведені вище міркування лише підтверджують актуальність проблеми розгляду, що має пріоритетне значення для розуміння незворотності кардинального реформування сфери освіти та модернізації системи управління нею, починаючи з 90-х рр. XX ст. і до сьогодення, а також детермінують необхідність проведення нових досліджень з цієї проблеми та втілення їх результатів у освітянську практику.

Подібний підхід без розкриття ролі та значення механізму як складника управління простежується і у філософській та економічній літературі 80–90-х рр. XX ст., для якого характерним було широке розповсюдження неадекватних визначень управління – лише як вплив на об’єкт, без розкриття механізму здійснення цього впливу (ким, як і завдяки яким діям і конструктам відбувається цей вплив на об’єкти управління).

Так, С. Дзарасов у книзі “Кожному – про управління” (виданої незначним тиражем 300 тис. екз. для колишнього Радянського Союзу) стверджує: “<...> існує своєрідна єдність у визначенні щодо управління, яке у більшості виявляється як спосіб певного впливу на керований об’єкт. Хіба може хто суперечити проти такої тези?” [7]. Таке авторське бачення управління доктор наук доводить до масового читача єдиною в його книзі ілюстрацією (рис. 2). Проте, розкриваючи сутність поняття “управління економічною системою”, дослідник не пояснює специфіку цього поняття і не пояснює, чи всякий вплив на економічну систему є управлінням. Ідентичне наведеному вище тлумаченню дефініції дає і філософ А. Крушанов, розглядаючи управління “<...> як специфічний вплив одного об’єкта на інший <...>” [15, с. 247].



Рис. 2. Концепція управління за С. Дзарасовим

В. Кноррінг трактує управління “як безперервний і цілеспрямований процес впливу на керований об’єкт, а систему управління — як механізм забезпечення цього впливу” [14, с. 87]. В економіці до цього часу більшість учених управління економічною системою визначають переважно специфічний вплив із застосуванням термінів теорії механізмів і машин — *інструментів і важелів*, значення яких і дотепер є неоднозначно визначеним і нерозкритим для функціонування об’єктів у економіці із врахуванням специфіки економічних процесів, які пізніше вважалися складниками механізму управління. Якщо пояснення суті управління шляхом впливу окреслює загальні підходи, то співвідношення дефідентів феномена управління, зокрема “процесу як складника механізму”, є дискусійним і потребує детального розгляду наявних нині точок зору дослідників у різних галузях науки та проведення термінологічного аналізу для виявлення концептів понять.

У науці є ще дещо інші погляди на сутність феномена управління. Так, О. Урбанович вважає, що між об’єктом і суб’єктом управління існує не лише “<...> *взаємовплив* <...> як неперервний процес впливу для досягнення найкращих результатів <...>, а й *діалектична взаємодія* (курсив наш. — Л.К.) [20, с. 7–8]. У філософській науці, зокрема у філософії управління, дослідники акцентують увагу та визнають недостатньо дослідженим такий важливий соціальний конструкт, як механізм управління, генезис і зв’язок якого з управлінням є невідстеженим. Результати аналізу праць таких філософів, як Р. Абдєєва, Т. Абрамової, В. Альохіна, Л. Альохіної, В. Берега, Д. Дубровського, В. Кременя, С. Пазиніча, С. Поважного, О. Пономарьова та ін., засвідчують, що концептуальне бачення вчених-філософів на суть і природу цього феномена є суперечливим. На думку Д. Дубровського, “<...> в природі не існує подібного самостійного явища як механізм управління” (Д. Дубровський, 1979) [цит. за: 1, с. 17]), Н. Абрамова вважає, що механізм “<...> не може мати самостійного філософського статусу <...>” (Н. Абрамова, 1981 [2, с. 329], вітчизняні вчені-філософи В. Кремень, С. Пазиніч, О. Пономарьов звертають увагу на те, що “<...> механізми саморегулювання процесів життєдіяльності у живих організмах <...> не мають нічого спільного з управлінням” (В. Кремень, С. Пазиніч, О. Пономарьов, 2008 [22, с. 119]). Р. Абдєєв переконливо доводить, що “<...> механізм управління формувався і є відображенням і, одночасно, результатом еволюції живої природи” [1, с. 46].

Досить поширеним є погляд філософів і фахівців з філософії управління на управління як “<...> реакцію будь-якої системи на впливи зовнішнього середовища <...> і доведенням той факт, що

органічні системи, підкорюючись біологічно обумовленим закономірностям, у процесі свого функціонування і розвитку формують і використовують особливі механізми рефлекторно-адаптаційного характеру або інстинктивного характеру, за допомогою яких забезпечується їхня висока здатність пристосування до умов динамічно мінливого зовнішнього середовища” [22, с. 116]. Правильність цього розширеного трактування сутності та змісту управління автори підтверджують та ілюструють на прикладі механізму гомеостазису, “<...> притаманної живому організму відносної динамічної сталості його складу, структури і властивостей свого внутрішнього середовища та стабільності основних фізіологічних функцій і параметрів у мінливих умовах зовнішнього середовища” [22, с. 116].

Автори переконливо доводять про наявність взаємозв’язку управління з механізмом гомеостазису для найвищої форми регулювання життєвих процесів у людини та високоорганізованих тварин, тобто для управління органічними системами, та не розглядають і не роблять гіпотетичних припущень щодо наявності зв’язку між управлінням матеріальними системами соціальної природи та механізмами у процесі еволюції живої природи за виявленими видимими характерними ознаками відомого механізму гомеостазису, що лише підтверджує складність та латентність його взаємозв’язку і начебто прихованість від дослідників.

Безперечно, розкриття сутності феномена механізму управління наразі суттєво ускладнюється поступовою його *еволюцією від гомеостазису біологічних систем до механізму управління в соціальних і соціотехнічних системах* під впливом дії факторів соціального середовища, науково-технічного та технологічного розвитку інформаційного суспільства.

Зазначеними обставинами можна пояснити, що у філософській літературі та підручниках з філософії ще й досі на спомин не має статей, в яких розкрито сутність поняття механізму управління та його смисловий взаємозв’язок з іншими його концептами. Проте деколи розглядаються механізми, пов’язані з інтелектуальною діяльністю людини, у системі координат “активність — енергія”, відомі механізми саморегулювання процесів життєдіяльності у живих організмах, адаптаційні та компенсуючі механізми, механізми самоорганізації у біологічних системах тощо.

Не претендуючи на надання філософського статусу механізму управління, відзначаємо, що це поняття широко застосовується вченими у науковому обігу значної кількості наук нарівні з філософськими категоріями “матерія”, “рух”, “час”, “інформація”, “управління” і є загальнонауковим. Незважаючи на те, що феномен механізму управ-

ління, ще й досі належно не відображено та недостатньою мірою інтерпретовано в нових світоглядних позиціях у сучасних словниках, енциклопедіях, підручниках, монографіях. На наше переконання, механізм управління потребує не тільки усвідомлення на рівні його категоріальної назви, а й наукового осмислення на рівні його найбільш характерних ознак і зв'язків та через розкриття сутності цього складного загальнонаукового феномена в сфері управління ЗСО.

На підтвердження зазначимо, що феномен “механізму управління освітою”, як і решту термінів, у яких базовим є поняття “механізм”, у “Енциклопедії освіти” 2008 р. не відображено у контексті категоріально-понятійного поля сучасної освіти та теорії управління освітою. У підручнику нового покоління з філософії управління зазначається, що “<...> переважна більшість філософів, в тому числі і фахівців із філософії управління, також відзначають універсальний характер феномена управління: <...> управління виступає загальною функцією різноманітних матеріальних систем не тільки соціальної, а й органічної та неорганічної природи. Таким чином, на їхню думку, функції управління притаманні як флорі, так і світу неживої природи” [22, с. 116] і розкривають сутність цього феномена з урахуванням зворотних зв'язків і зв'язків із зовнішнім середовищем.

Розглядаючи сутність феномена управління через реакції будь-якої системи на впливи зовнішнього середовища, автори наголошують, що лише “<...> органічні системи <...> формують і використовують особливі *механізми рефлекторно-адаптивного та інстинктивного характеру* (курсив наш. — Л.К.)” [22, с. 116], і доводять це положення на прикладі гомеостазису, характерного для живих організмів, на відміну від фахівців з філософії управління В. Альохіна, В. Бургета, С. Поважного та Л. Альохіної, які вважають, що “управління також притаманне <...> рослинному і тваринному світу, <...> виробляючи досконалі *рефлекторно-адаптаційні та інстинктивні механізми <...>*” [21, с. 13]. Авторами підкреслено також значущість механізмів для практичного здійснення управління, але водночас не розкрито сутності феномена механізму управління у соціальних системах під час вивчення цього соціально-філософського явища.

Розкриваючи наявні нині підходи до розуміння сутності управління [22, с. 79, с. 87, с. 106–115], вчені досконало застосовують критичний термінологічний аналіз дефієнтів цього соціального і філософського явища із застосуванням таких різновидів механізмів, як “механізм мотивації праці <...>” [12, с. 79], “<...> механізми практичного здійснення” [22, с. 87], “<...> рефлекторно-адаптивні та інстинктивні механізми <...>” [22, с. 109], “<...> механізми <...> штучні, створені людиною (машини, механізми <...>)” [22, с. 114], “гомеостазис і

механізм гомеостазису <...>” [22, с. 115–116], “<...> пристосувальним (адаптаційним) механізмам <...>” [22, с. 116–117], “<...> компенсуючий механізм <...>, механізм потреби у накопичуванні <...> механізмів саморегулювання процесів життєдіяльності <...> механізмів цілепокладання <...>, механізмів самоорганізації у біологічній системі” [22, с. 119], “<...> механізм суспільної організації <...>” [22, с. 136], без інтерпретації їх сутності та без соціально-філософського аналізу сутності механізму управління в соціальних системах.

Прагнення глибше усвідомити природу, сутність і призначення механізмів управління спонукає звернутися й до інших філософських поглядів інших учених, які досліджували феномен управління і розглядали його у взаємозв’язку з такою важливою категорією, як механізм управління.

Дослідження еволюції філософської думки щодо окресленої проблематики доводить, що саме з другої половини 80-х рр. XX ст. кібернетик Р. Абдеев у тезах докладів стисло висвітлив проблему генезису механізму управління та його системо організуючу роль та обґрунтував його філософський статус. Майже через десять років по тому ним розроблено та обґрунтовано філософську концепцію про двоконтурну структуру механізму управління, що базується на аналізі та узагальненні праць багатьох учених-природознавців, яка репрезентована ним у філософії інформаційної цивілізації [1]. Наприкінці 90-х рр. XX ст. вітчизняний філософ Б. Гаєвський розглядав феномен управління за допомогою такого явища, як механізм з позицій системного підходу, що заслуговує на увагу, оскільки нами виявлено лише декілька монографій і підручників, у яких репрезентовано цей феномен як об’єкт пізнання. Зокрема, філософ Б. Гаєвський, розкриваючи основи науки управління, пише: “Процес управління – це впорядкування системи. Воно здійснюється у системах, у яких існує мережа причинно-наслідкових залежностей, здатних у межах даної основної якості переходити з одного стану в інший”. Автор наголошує, що “<...> таке управління (біологічне і соціальне) здійснюється за допомогою механізмів, які забезпечують самоуправління” [цит. за: 7, с. 6], тобто механізмами самоуправління, але хибує, на нашу думку, термінологічними неточностями.

Такий підхід до визначення сутності управління та його змісту імпонує нам, насамперед, наявністю механізму та його розгляду у взаємозв’язку з процесом управління. Однак вважаємо його дещо методологічно неточним у контексті розгляду механізму лише стосовно самоуправління, з одного боку, а з другого – під час розгляду управління у живій природі, до яких віднесено біологічні системи та управління у людському суспільстві – соціальні системи.

За такого підходу до визначення управління та його сутності вчений, насамперед, доречно виділяє складові навколишнього світу за різними формами руху матерії – живу природу та людське суспільство, але, на наш погляд, потребують уточнення некоректно застосовані поняття “біологічне управління” натомість категорії “управління біологічними системами” та поняття “механізм” замість “гомеостаз”. Викликає сумнів наявність самоуправління у біологічних системах, наприклад у рослинному чи у тваринному світі, натомість – процес самоорганізації, що притаманний системам будь-якої природи.

Доречнішим, на нашу думку, був би розгляд управління біологічними системами за допомогою гомеостазу як спеціального механізму, притаманного живому організму, відносно динамічної сталості його структури та стабільності основних фізіологічних функцій в мінливих умовах зовнішнього середовища, а не за допомогою атрибута соціальних систем демократичного спрямування – самоврядування.

Висновки. Сутність феномена управління як одного з найдавніших практичних винаходів людства розглядається вченими в межах лінійного підходу у контексті зростання вектора часу та цивілізаційного підходу в ракурсі аналізу розвитку цього явища з цивілізаційним поступом, урахуванням динаміки розвитку суспільства і науки, з конкретним удосконаленням видів, форм і засобів людської діяльності, з ускладненням і застосуванням цього явища в різних сферах. За таких підходів уможливлувався розгляд розвитку феномена управління через сходження від конкретного до загального універсального наукового явища в різних галузях наукового знання та у взаємозв’язку з дефідентами, іманентно йому притаманними.

Теоретичний аналіз праць з порушеної проблематики свідчить, що дослідження феномена управління та його концептів ускладнюється наявністю у ньому не лише зовні доступних для безпосереднього пізнання (а отже, і спостереження та вивчення) характеристик, а й прихованих атрибутів, які іманентно йому притаманні.

Фахівці мають різні точки зору щодо змістового контексту та найістотніших ознак не тільки феномена управління, які залежно від галузі науки дістали десятки означень до його витлумачення, а й не менш невизначеною є їх позиція щодо визначення природи “механізм управління”, інтерпретації його сутності, специфіки та параметричних характеристик. До першої половини 90-х рр. XX ст. сутність феномена управління визначалася філософами, як методологами управління освітою, більшою мірою як вплив і функція систем без залучення таких понять, як самоорганізація, інформація, зворотний зв’язок, які за сутністю, власне, і характеризували наявність такого системного елементу, як механізм управління.

Управління та механізм управління практично виникли з появою людини, незалежно від того, чи усвідомлювали та знали первісні люди про їх існування, їхній взаємозв'язок розгортався спільно з бажанням людей працювати разом за законами, які відображають форми існування будь-якого живого організму, — закон саморегуляції (гомеостазису) та закон функціонування (розвитку). Питання про взаємозв'язок управління та механізму управління концептуально обґрунтовано у філософії інформаційної цивілізації у другій половині 90-х рр. XX ст. Р. Абдеевим. Осмислення та необхідність обґрунтування теорії соціальних механізмів відбулося наприкінці XX століття.

Механізм управління, як загальнонауковий феномен і управлінська категорія, реально усвідомлений науковою спільнотою наприкінці XX ст. і початку XXI ст., потреба в обґрунтуванні їх виникла з організаційним та інформаційно-технологічним *векторами* розвитку соціальної сфери та модернізації управління соціальною сферою. Для сфери освіти проблему побудови, модернізації та запровадження механізмів управління було окреслено з перманентним реформуванням освіти з часів незалежності та з того часу набула значущості, особливо для освітянської практики. Технологічна роль механізмів управління полягає у забезпеченні пріоритетності соціального та громадського виміру, а не адміністративного та авторитарного-бюрократичного вектора здійснення процесу управління освітою за принципом “зверху — донизу”, що суперечить інтересам розвитку громадянського, відкритого і демократичного суспільства та може привести до відновлення адміністративно-командної форми управління. Управління у взаємодії з механізмом управління через поєднання прямих і зворотних інформаційно-комунікаційних зв'язків надає реформуванню освіти та процесу модернізації управління соціального змісту та системно-процесуального характеру і забезпечує тяжіння до громадського складника через демократизацію “е-управління”.

Література

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев // М. : Владос, 1994. – С. 34–35. – 346 с.
2. Абрамова Т. Н. Философские проблемы кибернетики / Т. Н. Абрамова // Философия, естествознание, современность. – М. : Мысль, 1981. – С. 329.
3. Афанасьев В. Г. Эффективность социального управления: системно-деятельностный подход / В. Г. Афанасьев, А. Д. Урсул // Информация и управление: Филос.-метод. аспекты. – М. : Наука, 1985. – С. 5–27.
4. Бандурка А. М. Основы психологии управления : учебник / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Харьков : Ун-т внутренних дел, 1999. – С. 5. – 528 с.

5. Вдовиченко Р. П. Система організаційно-педагогічної діяльності міського управління освіти з підвищення компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / Р. П. Вдовиченко, Л. М. Калініна, В. Д. Чайка ; за ред. Л. М. Калініної. – К., Миколаїв : Вид-во “Іліон”, 2007. – 528 с.
6. Дзарасов С. С. Каждому – об управлениии / С. С. Дзарасов. – М. : Мысль, 1986. – С. 156.
7. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. / Г. А. Дмитренко. – К. : ІЗМН, 1996. – С. 5. – 140 с.
8. Дятлов А. Н. Общий менеджмент: концепции и комментарии / А. Н. Дятлов, М. В. Плотноков, И. А. Мutowин. – М., 2006. – 446 с.
9. Калініна Л. М. Інформаційні процеси в управлінській діяльності керівника закладу: сутність, специфіка та характерні ознаки / Л. М. Калініна // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 2. – С. 35–44.
10. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.06 / Л. М. Калініна ; Держ. вищ. навч. заклад “Ун-т менеджменту освіти”. – К., 2008. – 41 с.
11. Калініна Л. М. Сутність феномена управління / Л. М. Калініна // Директор школи. – 2000. – № 2. – С. 26–33.
12. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології : монографія / Л. М. Калініна. – К. : Інформатор, 2008. – 472 с.
13. Калініна Л. М. Феномен управління: суть і специфіка (міждисциплінарний аналіз) / Л. М. Калініна // Вересень. – 2000. – № 1. – С. 10–19.
14. Кнорринг В. И. Искусство управления / В. И. Кнорринг. – М., 1997. – С. 87. – 288 с.
15. Крушанов А. А. К природе управления / А. А. Крушанов // Информация и управление: Филос.-метод. аспекты. – М. : Наука, 1985. – С. 244.
16. Материалистическая диалектика: В 5 т. / под общ. ред. Ф. В. Константинова, В. Г. Марахова. – М. : Мысль, 1981. – Т. 3. – С. 91.
17. Спиркин А. Г. Основы философии : учеб. пособ. для вузов. – М. : Политиздт, 1983. – С. 435. – 592 с.
18. Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти : наук.-метод. посіб. / [Л. М. Калініна, Н. М. Островерхова, А. Ф. Остапенко та ін.] ; за ред. Л. М. Калініної. – К. : ПП Компанія “Актуальна освіта”, 2002. – С. 16–22.
19. Управление развитием школы: пособие для рук. школ / под ред. М. М. Поташица и В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.
20. Урбанович А. А. Психология управления / А. А. Урбанович. – Минск : Харвест, 2002. – 640 с.
21. Философия управления: социально-гуманитарные проблемы / В. В. Алехин, В. В. Берега, С. Ф. Поважный, Л. В. Алехина. – Донецк : Донецкая государственная академия управления, 1999. – С. 13. – 294 с.
22. Філософія освіти : підручник / В. Г. Кремень, С. М. Пазинич, О. С. Пономарьов. – 2-е вид., доповн. і перероб. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2008. – С. 25. – 524 с.

References

1. Abdeev R. F. Filosofija informacionnoj civilizacii / R. F. Abdeev. – M. : Vlos, 1994. – S. 34–35. – 346 s.
2. Abramova T. N. Filosofskie problemy kibernetiki / T. N. Abramova // Filosofija, estestvoznaniye, sovremennost'. – M. : Mysl', 1981. – S. 329.
3. Afanas'ev V. G. Jeftektivnost' social'nogo upravleniya: sistemno-dejatel'nostnyj podhod / V. G. Afanas'ev, A. D. Ursul // Informacija i upravlenie: Filos.-metod. aspekty. – M. : Nauka, 1985. – S. 5–27.
4. Bandurka A. M. Osnovy psihologii upravleniya : uchebnik / A. M. Bandurka, S. P. Bocharova, E. V. Zemljanskaja. – Har'kov : Un-t vnutrennih del, 1999. – S. 5. – 528 s.
5. Vdovychenko R. P. Sistema orhanizatsiino-pedahohichnoi diialnosti miskoho upravlinnia osvity z pidvyshchennia kompetentnosti kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : monohrafiia / R. P. Vdovychenko, L. M. Kalinina, V. D. Chaika ; za red. L. M. Kalininoi. – K., Mykolaiv : Vyd-vo "Ilion", 2007. – 528 s.
6. Dzarasov S. S. Kazhdomu – ob upravlenii / S. S. Dzarasov. – M. : Mysl', 1986. – S. 156.
7. Dmytrenko H. A. Stratehichnyi menedzhment: tsilove upravlinnia osvitoiu na osnovi kvalimetrychnoho pidkhodu : navch. posib. / H. A. Dmytrenko. – K. : IZMN, 1996. – S. 5. – 140 s.
8. Djatlov A. N. Obshhij menedzhment: koncepcii i kommentarii / A. N. Djatlov, M. V. Plotnikov, I. A. Mutovin. – M., 2006. – 446 s.
9. Kalinina L. M. Informatsiini protsesy v upravlinskii diialnosti kerivnyka zakladu: sutnist, spetsyfika ta kharakterni oznaky / L. M. Kalinina // Osvita i upravlinnia. – 2005. – T. 8. – N 2. – S. 35–44.
10. Kalinina L. M. Sistema informatsiinoho zabezpechennia upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom : avtoref. dys. d-ra ped. nauk : 13.00.06 / L. M. Kalinina ; Derzh. vyshch. navch. zaklad "Un-t menedzhmentu osvity". – K., 2008. – 41 s.
11. Kalinina L. M. Sutnist fenomena upravlinnia / L. M. Kalinina // Dyrektor shkoly. – 2000. – N 2. – S. 26–33.
12. Kalinina L. M. Informatsiine upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom: systemy, protsesy, tekhnolohiyi : monohrafiia / L. M. Kalinina. – K. : Informatodor, 2008. – 472 s.
13. Kalinina L. M. Fenomen upravlinnia: sut i spetsyfika (mizhdystsyplinarnyi analiz) / L. M. Kalinina // Veresen. – 2000. – N 1. – S. 10–19.
14. Knorring V. I. Iskusstvo upravleniya / V. I. Knorring. – M., 1997. – S. 87. – 288 s.
15. Krushanov A. A. K prirode upravleniya / A. A. Krushanov // Informacija i upravlenie: Filos.-metod. aspekty. – M. : Nauka, 1985. – S. 244.
16. Materialisticheskaja dialektika : V 5 t. / pod obshh. red. F. V. Konstatinova, V. G. Marahova. – M. : Mysl', 1981. – T. 3. – S. 91.
17. Spirkin A. G. Osnovy filosofii : ucheb. posobie dlja vuzov. – M. : Politizdt, 1983. – S. 435. – 592 s.
18. Teoretyko-prykladni aspekty upravlinnia zakladamy osvity : nauk.-metod. posib. / [L. M. Kalinina, N. M. Ostroverkhova, A. F. Ostapenko ta in.] ; za red. L. M. Kalininoi. – K. : PP Kompaniia "Aktualna osvita", 2002. – S. 16–22.

19. Upravlennie razvitiem shkoly : posobie dlja ruk. shkol / pod red. M. M. Potashnika i V. S. Lazareva. – M. : Novaja shkola, 1995. – 464 s.
20. Urbanovich A. A. Psihologija upravljenja / A. A. Urbanovich. – Minsk : Harvest, 2002. – 640 s.
21. Filosofija upravljenja: social'no-gumanitarnye problemy / V. V. Alehin, V. V. Berega, S. F. Povazhnyj, L. V. Alehina. – Doneck : Doneckaja gosudarstvennaja akademija upravljenja, 1999. – S. 13. – 294 s.
22. Filosofiia osvity : pidruchnyk / V. H. Kremen, S. M. Pazynych, O. S. Ponomarov. – 2-e vyd., dopovn. i pererob. – Kharkiv : NTU “KhPI”, 2008. – S. 25. – 524 s.

Калинина Л. Н., Калинина А. М.

УПРАВЛЕНИЕ КАК ОБЩЕНАУЧНЫЙ ФЕНОМЕН И СМЫСЛОВАЯ КОМПОНЕНТА УЧЕБНИКА ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье приведены результаты методологического анализа и логическое изложение развития научной мысли в контексте сущностно-смысловой бинарной взаимосвязи и взаимодействия феноменов управления и механизма управления. Систематизированы интерпретации феномена управления с позиций системного, функционального и информационного научных подходов, приведены существенные свойства и характерные признаки. Акцентируется внимание на генезисе возникновения управления и механизма управления, их сущностной взаимосвязи, которая разворачивалась совместно с желанием людей работать вместе за законами, которые отображают формы существования любого живого организма, – закон саморегуляции (гомеостазис) и закон функционирования (развития).

Ключевые слова: управление; генезис; механизм; механизм управления; гомеостазис; признаки; философия управления; влияние; взаимосвязь; взаимодействие.

Kalinina L., Kalinina G.

MANAGEMENT AS A COMMON SCIENTIFIC PHENOMENON AND CONTENT COMPONENT OF A TEXTBOOK FOR A HEADMASTER

In the article “Management as a Common Scientific Phenomenon and Content Component of a Textbook for a Headmaster”, the results of the methodological analysis and the logical presentation of the scientific thought development in the context of essentially semantic binary relationship as well as the interaction of the phenomena of governance and management mechanism are provided. The interpretation of the phenomenon from the point of system management, functional and informative scientific approaches are systemized; the most significant peculiarities and characteristic features are demonstrated. Based on

the theoretical heritage of philosophical, social, humanitarian and managerial awareness management mechanism is featured as an inherent concept of the phenomenon of governance and the basic category of management science and theory of social management mechanism. Attention is focused on the genesis of the appearance of governance and management mechanism, their essential relationship that was being developed together with the desire of people to work together on the laws that reflect the forms of existence of any living organism, the law of self-regulation (homeostasis) and the law function (development). The type of management and the role of management tools in the permanent reform of the education system as well as the modernization of management in the context of the current stage of development of the information society are specified.

Key words: management; genesis, tool; management mechanism; homeostasis; features; philosophy of management; influence; relationship; interaction.

УДК 373.3(075.2)

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Я. П. Кодлюк,

*доктор педагогічних наук, професор,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

У статті обґрунтовано технологію репрезентації у підручниках для початкової школи уміння вчитися – ключової компетентності початкової загальної освіти, що передбачає такі аспекти: пред'явлення знань про культуру розумової праці, про змістову основу загальнонавчальних умінь і навичок, про вміння вчитися як інформаційну цінність (у формі предметно орієнтованих, інструментально орієнтованих та ціннісно орієнтованих текстів) – змістовий компонент уміння вчитися; наявність засобів (навчальних завдань і вправ) для формування вмінь організувати робоче місце, планувати навчальні дії, працювати з підручником, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, здійснювати само- і взаємоконтроль – процесуальний компонент уміння вчитися; використання ціннісно орієнтованих текстів, націлених на усвідомлення учнями значущості знань, формування стійкого інтересу до навчання – мотиваційний компонент.

Ключові слова: підручник для початкової школи; ключові компетентності початкової загальної освіти; структура підручника; уміння вчитися.

Постановка проблеми. Особистісно орієнтована парадигма освіти націлює на посилення результативного складника навчального процесу, що відображено у спеціальних новоутвореннях особистості – предметних, міжпредметних та ключових компетентностях. З метою забезпечення системності у формуванні в молодших школярів навчальних компетентностей важливо розкрити підходи до реалізації зазначеної мети на всіх рівнях початкової освіти, зокрема на етапі проектування її змісту, що охоплює рівень загального теоретичного уявлення (Державний стандарт початкової загальної освіти, навчальний план), навчального предмета (навчальна програма), навчального матеріалу (шкільний підручник).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що проблема реалізації у підручниках компетентнісного підходу є порівняно новою у вітчизняній науці, хоча напрацювання вчених у зазначеному аспекті слугують надійним підґрунтям розгортання наукового пошуку. Зокрема, теорію шкільного підручника відображено у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Бейлінсон, В. Беспалько, Д. Зуєв, Я. Кодлюк, В. Редько, О. Савченко та ін.); психолого-педагогічні аспекти компетентнісно орієнтованої освіти – предмет наукового пошуку Н. Бібік, О. Локшиної, О. Пометун, О. Савченко та ін.; дидактико-методичне забезпечення процесу формування предметних компетентностей молодших школярів розробляють Н. Бібік, М. Вашуленко, Н. Листопад, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, К. Пономарьова, О. Прищепа, О. Савченко, С. Скворцова та інші.

Інноваційною за своїм змістом і підходами вважаємо статтю О. Савченко “Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи” [4], у якій автор з’ясувала потенційні можливості кожного навчального предмета щодо формування ключових компетентностей молодших школярів, зокрема вміння вчитися, а також технологічно окреслила підходи до відображення у вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів предметних компетентностей через відповідні індивідуальні досягнення школяра.

Формулювання цілей статті. Мета статті – обґрунтувати технологію репрезентації у підручниках для початкової школи ключових компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наявного наукового доробку з проблеми дослідження свідчить про те, що компетенцію дослідники трактують як задану норму, вимогу до підготовки людини, тоді як компетентність розглядається як сформована якість особистості, результат діяльності [1]. Для того, щоб правильно зреалізувати у підручнику компетентнісний підхід, потрібно:

— з'ясувати структуру зазначеного новоутворення (за узагальненням напрацьованого, стверджуємо, що у структурі компетентності інтегровано відповідні знання, вміння і навички, емоційно-ціннісне ставлення до світу та розгорнута рефлексія) (рис. 1);

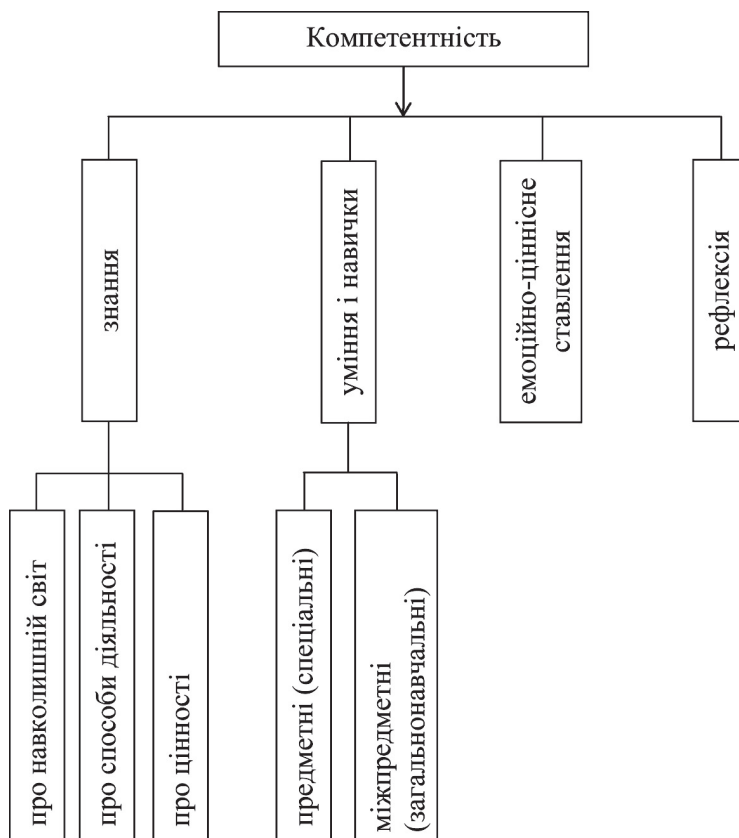


Рис. 1. Структурні компоненти компетентності

- розробити засоби репрезентації у навчальній книзі кожного із виокремлених компонентів;
- наповнити ці засоби відповідним предметним змістом.

Проілюструємо зазначені підходи на прикладі уміння вчитися як ключової компетентності початкової загальної освіти.

Цю ключову компетентність О. Савченко трактує як цілісне індивідуальне утворення, яке містить декілька компонентів, — змістовий, мотиваційний, діяльнісний (процесуальний), контрольно-оцінювальний та рефлексивно-корекційний (ядром цього вміння відомий дидакт вважає процесуальний компонент). Результатом повноцінного оволодіння зазначеним умінням є готовність школярів самостійно вчитися — “двигун неперервної освіти”, а його основою — уміння працювати з підручником [3; 5].

Конкретизуючи виокремлені компоненти, пропонуємо авторське тлумачення зазначеного феномена: вміння вчитися — це ключова компетентність початкової загальної освіти, що охоплює змістовий (знання про культуру розумової праці, про змістову основу загально-навчальних умінь та навичок і про вміння вчитися як інформаційну цінність), мотиваційний (усвідомлення значущості знань, наявність стійкого інтересу до навчання) та процесуальний (уміння організувати робоче місце, планувати навчальні дії, працювати з підручником, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, здійснювати само- і взаємоконтроль) компоненти і формується в цілісному навчально-виховному процесі школи першого ступеня [2].

З огляду на те, що уміння вчитися як ключова компетентність має міжпредметний характер, основою для його вироблення слугують предметні та міжпредметні компетентності як новоутворення нижчого рівня узагальнення (наприклад, уміння працювати з підручником) (рис. 2).



Рис. 2. Місце уміння вчитися в ієрархії навчальних компетентностей

Оскільки основним виразником змісту освіти є підручник, у ньому мають бути повноцінно репрезентовані всі компоненти зазначеного вміння, зокрема:

- знання про культуру розумової праці, змістову основу загальнонавчальних умінь та навичок і про вміння вчитися як інформаційну цінність (відповідно до основних видів знань – про навколишній світ, способи пізнавальної і практичної діяльності та про цінності) – у формі предметно орієнтованих, інструментально орієнтованих та ціннісно орієнтованих текстів;
- завдання на формування вміння організувати робоче місце, планувати навчальні дії, працювати з підручником, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, здійснювати само- і взаємоконтроль – елементи апарату організації засвоєння;
- ціннісно орієнтовані тексти, що сприяють усвідомленню значущості знань в умовах інформаційного суспільства, формують в учнів стійкий інтерес до навчання.

Важливу роль у цьому процесі відіграють вдало використані ілюстрації та апарат орієнтування (рис. 3).

Розглянемо технологію пред'явлення вміння вчитися у підручниках з літературного читання (авт. О. Савченко), оскільки у цих книгах, на наш погляд, зазначене вміння відображено не лише найбільш повно, а й інноваційно.

Змістовий компонент вміння вчитися. У підручнику для другого класу вміщено чимало текстів, які формують в учнів знання *про культуру розумової праці*. Ці твори ознайомлюють учнів з тим, як потрібно поводитися в школі, як правильно вчитися, де можна знайти цікаву інформацію, як швидко та якісно здобувати міцні знання (наприклад, А. Коваль “Слова розповідають”, Д. Павличко “Школа”, Л. Глібов “Бачити – не бачить”). Третьокласники дізнаються про те, як виникли мова, книга, письмо (А. Коваль “Наша мова”, Д. Білоус “Кожну літеру ціни”). У підручнику є спеціальний розділ “Від слова – до книги” (теми цього розділу: “Мова – дивний скарб” та “Похвала книгам”), матеріал якого ознайомлює школярів з тим, як навчалися люди від найдавніших часів до наших днів.

Привертають увагу тексти, які дають знання про *змістову основу загальнонавчальних умінь та навичок* (так звані інструментально орієнтовані). Вони вчать учнів користуватися словниками, підручником, електронною книжкою; відшукувати необхідну інформацію в журналах, працювати в бібліотеці. Це поради учням “Читаючи текст, звертай увагу”, “Щоб порівняти твори, треба: ...”, “Читаючи оповідання: ...”, “Спостерігай: як побудовано твори, хто їхні герої ...”; вступне звернення “Мій друже”; рубрика “Подружися з підручни-

ком”; авторські твори “Привчайся працювати зі словниками!”, “Чи любиш ти читати журнали?” (О. Савченко), “У бібліотеці” (Л. Повх); “Бібліотека – затишний дім для зустрічі читача з книгою” та ін. (3 кл.).

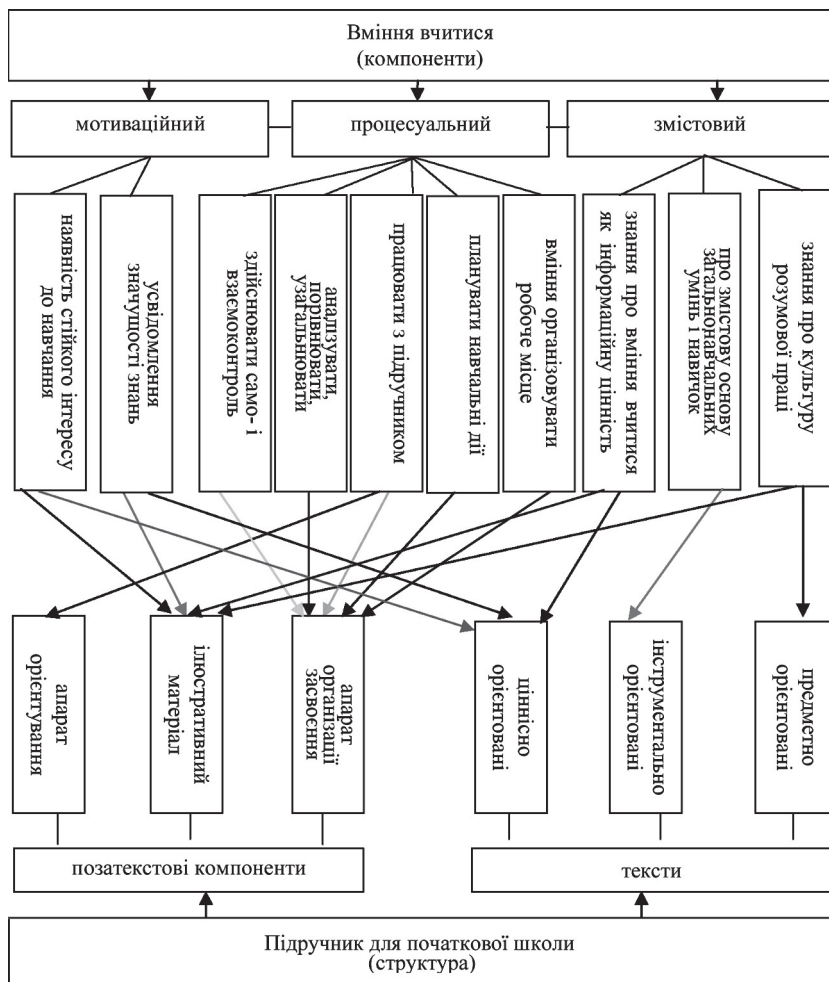


Рис. 3. Технологія пред'явлення в підручниках для початкової школи ключової компетентності уміння вчитися

Текстів, які формують знання про *вміння вчитися* як *інформаційну цінність*, про те, яку користь приносить людям навчання, у зазначених підручниках незначна кількість, але вони глибокі за своїм

змістом (М. Чумарна “Хто сьогодні зірка в класі”, В. Фетисов “Яку користь приносить людям навчання” — 2 кл.; за В. Дацкевичем “Як з’явилася друкована книга”, за О. Єфімовим “Як жила книга за часів Київської Русі” та “Друкар книг, перед тим небачених” — 3 кл.; І. Крип’якевич “Книги за княжих часів” — 4 кл.). Посилають мотиваційний компонент уміння вчитися прислів’я та приказки відповідного змісту (“До учіння треба розум і терпіння”, “Хто більше читає, той більше знає”, “Книга вчить, як на світі жить” та ін.), побажання автора підручника школярам (“Бажаю усім учням стати не лише читачами журналів, а й їх дописувачами!”).

Іншим структурним компонентом уміння вчитися є *процесуальний*, який представлений елементами апарату організації засвоєння — навчальними завданнями і вправами, поліграфічними виділеннями, узагальнювальними таблицями та іншим.

Наведемо приклади завдань на формування в молодших школярів наступних загальнонавчальних умінь та навичок.

1. *Планувати навчальні дії.* Завдання цього виду (“Простежте за текстом, як розгортаються події: зачин, основна частина, кінцівка”, “Підготуйте і розіграйте діалог з однокласником по телефону”) допомагають учням продумати послідовність виконання дій, налаштовують на роботу, допомагають чітко та якісно виконати поставлене завдання.

2. *Працювати з підручником.* Показово, що у підручниках з літературного читання Олександра Яківна ввела наскрізну рубрику “Вчись працювати з підручником”, що передбачає ознайомлення учнів зі структурою навчальної книги, зокрема з такими структурними компонентами, як зміст, розділ, умовні позначення, форзаці тощо. Цікавим є і такий задум автора: вступне звернення до читача “Мій друже!” у підручниках для різних класів збагачено рубрикою “Подружися з підручником!”, у якій наводяться практичні рекомендації щодо роботи з навчальною книгою, зокрема з апаратом орієнтування.

3. *Аналізувати, порівнювати.* Автор спонукає учнів порівнювати вірші, оповідання, прислів’я; вчить аналізувати вчинки дійових осіб (“Які ознаки хліба названо у тексті?”, “Чи перегукується зміст цього вірша з попереднім? Чим вони схожі і чим різняться?”, “Які порівняння використав письменник?”). Захоплює різноманітність формулювання завдань і запитань; матеріал, дібраний для порівняння; опора на різновиди мисленнєвих операцій, на яких базуються зазначені уміння.

4. *Узагальнювати.* Завдання такого виду наводяться практично після кожного твору, однак особливо результативною є рубрика “Чи уважно ти читав?”, мета якої — систематизувати знання учнів з теми, вчити робити найпростіші висновки (“Які особливі ознаки має

кожна дійова особа?”, “У яких словах виражено головну думку твору?”, “Як ти розумієш заголовок твору?”, “Пригадай назву теми. Переглянь за змістом підручника, які твори у цій темі”).

5. *Здійснювати само- і взаємоконтроль.* Формуванню цих умінь сприяє інноваційна за своїм спрямуванням рубрика в кінці кожного розділу “Перевір свої досягнення”, яка орієнтує учнів на такі навчальні результати: “Знаю ...” (“Назву прочитаного розділу”, “Відомості про життя ...”, “Хто автор гумористичних творів”); “Розумію, можу пояснити” (“Поясни на прикладах, що таке рима у вірші”, “Чим літературна казка відрізняється від народної”); “Умію” (“Визначати головну думку прочитаних творів”, “Визначати послідовність подій у творі”, “Виразно розказати напам’ять вивчений вірш”); “Виявляю ставлення, почуття ...” (“Що тебе вразило, здивувало в розповідях про життя видатних письменників?”, “Чи допомогли прочитані байки тобі краще зрозуміти себе?”). Помітно, що такі завдання формують у молодших школярів рефлексію навчальної діяльності (здатність аналізувати власний процес учіння) як необхідну умову повноцінного навчання.

Мотиваційний компонент уміння вчитися представлений вступним зверненням до учнів про користь читання, важливість уміння вчитися, красу рідної мови; якісними кольоровими ілюстраціями (пам’ятники книжкам у різних країнах, друкарський верстат Йоганнеса Гутенберга, стародавні книги з Державного музею книги і друкарства України, пам’ятник Іванові Федорову у Львові та книги, виготовлені у його друкарні); змістовними форзацами; навчальними проектами, які спонукають учнів до пошукової діяльності (“Дружба з книгами — це свято); “цікавинками” з історії виникнення мови, письма, книги, підручника; поради автора учням прочитати певну книгу, створити рукописний журнал та ознайомити з ним батьків, однокласників тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, нами обґрунтовано технологію репрезентації у підручниках для початкової школи уміння вчитися — ключової компетентності початкової загальної освіти, яка передбачає такі процедури: пред’явлення у підручниках знань про культуру розумової праці, змістову основу загальнонавчальних умінь та навичок і про вміння вчитися як інформаційну цінність (у формі предметно орієнтованих, інструментально орієнтованих та ціннісно орієнтованих текстів); наявність засобів (навчальних завдань і вправ) для формування вмінь організувати робоче місце, планувати навчальні дії, працювати з підручником, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, здійснювати само- і взаємоконтроль; використання ціннісно орієнтованих текстів, націлених на усвідомлення учнями значущості знань, формування стійкого інтересу до навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці змістового забезпечення в підручниках для молодших школярів інших ключових компетентностей – здоров'язбережувальної, громадянської та інших.

Література

1. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1–4.
2. Кодлюк Я. Суб'єктність молодшого школяра в навчальній діяльності / Я. Кодлюк // Початкова школа. – 2013. – № 1. – С. 6–9.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
4. Савченко О. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О. Савченко // Початкова школа. – 2012. – № 8. – С. 1–6.
5. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. – К. : "К. І. С.", 2004. – С. 33–51.

References

1. Bibik N. Kompetentnistj i kompetenciji u rezultatakh pochatkovoji osvity / N. Bibik // Pochatkova shkola. – 2010. – № 9. – S. 1–4.
2. Kodljuk Ja. Sub'jektnistj molodshogho shkoljara v navchalnij dijajlnosti / Ja. Kodljuk // Pochatkova shkola. – 2013. – № 1. – S. 6–9.
3. Savchenko O. Ja. Dydaktyka pochatkovoji osvity / O. Ja. Savchenko. – K. : Ghramota, 2012. – 504 s.
4. Savchenko O. Kompetentnisna sprjamovanistj novykh navchaljnykh proghram dlja pochatkovoji shkoly / O. Savchenko // Pochatkova shkola. – 2012. – № 8. – S. 1–6.
5. Savchenko O. Ja. Uminnja vchytysja jak kljuchova kompetentnistj zaghaljnoji serednjoji osvity / O. Ja. Savchenko // Kompetentnisnyj pidkhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukrajinsjki perspektvyv: Biblioteka z osvitnjoji polityky / za red. O. V. Ovcharuk. – K. : "K. I. S.", 2004. – S. 33–51.

Кодлюк Я. П.

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье обосновано технологию репрезентации в учебниках для начальной школы умения учиться – ключевой компетентности начального общего образования, которая предусматривает такие аспекты: предъявление в учебниках знаний о культуре умственного труда, о содержательном основании общеучебных умений и навыков, об умении учиться как информационной цен-

ности (в виде предметно ориентированных, инструментально ориентированных и ценностно ориентированных текстов) – содержательный компонент умения учиться; наличие средств (учебных заданий и упражнений) для формирования умений организовать рабочее место, планировать учебные действия, работать с учеником, анализировать, сравнивать, обобщать, осуществлять само- и взаимоконтроль – процессуальный компонент умения учиться; использование ценностно ориентированных текстов, нацеленных на осознание учащимися значимости знаний, формирование стойкого интереса к учению.

Ключевые слова: учебник для начальной школы; ключевые компетентности начального общего образования; структура учебника; умение учиться.

Kodliuk Y.

KEY COMPETENCIES IN THE CONTENT OF THE TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOLS

The article deals with the ways of competence approach implementation in textbooks for primary school (as in the case of ability to learn as the key competence of primary education).

For this purpose, the essence of the basic concepts (competence and competency) of our investigation are defined and their structure is provided, including: knowledge (about the world, types of cognitive and practical activities, and values); substantive (special) and interdisciplinary (general educational) skills; value treatment; reflection.

The author's interpretation of the ability to learn as the key competence of primary education is provided, and its structural components (semantic (knowledge about culture of mental work, semantic basis of general educational skills, ability to learn as information value); procedural (ability to organize a workplace, plan learning activities, work with the textbook, to analyze, compare, generalize, and to exercise self mutual control); motivational (awareness of the importance of knowledge and sustainable interest in the study)) are defined.

The article deals with the process of representation of the key competence to learn in textbooks for primary school, which includes presentation of knowledge about the culture of mental work, semantic basis of general educational skills, ability to learn as information value in the form of object-oriented, value-oriented and instrumentally oriented texts; availability of appropriate tools (training tasks and exercises) for formation of skills to organize the workplace, plan learning activities, work with textbook, analyze, compare, generalize, self and mutual control; use of value-oriented texts (including proverbs etc.) aimed at the pupils' understanding of the importance of knowledge, and the formation of stable interest in learning.

These approaches are analyzed as an example of literary reading books for 2–4 forms (author O. Savchenko).

Key words: textbook for primary school; key competences of primary education; textbook structure; ability to learn.

РОЗРОБКА ПРОГРАМИ КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ: ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА СФЕРА

Т. М. Костенко,

кандидат психологічних наук,

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,

старший науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки

e-mail: Tali1983@yandex.ua

У статті пропонуються основні теоретико-методичні аспекти розроблення програми корекції розвитку для дітей зі зниженим зором та з глибокими порушеннями зору. Визначаються основні проблеми розвитку емоційно-вольової сфери, труднощі засвоєння, оволодіння та визначення основних емоційних станів. Обґрунтовується необхідність подальшої розробки навчально-дидактичного забезпечення навчання дітей з глибокими порушеннями зору.

Ключові слова: діти з глибокими порушеннями зору; емоційно-вольова сфера; корекція розвитку; програма.

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до освіченості та розвитку особистості дітей з глибокими порушеннями зору стали основою для розроблення зазначеної програми. Корекційно-розвиткова робота має будуватися із врахуванням збережених систем і функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, які обумовлюють рівень опанування знань, умінь, навичок, відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство.

В основу програми покладені особливості розвитку емоційної сфери дітей з глибокими порушеннями зору:

- труднощі в засвоєнні та застосуванні знаково-символічних засобів, що передають емоційні стани;
- труднощі у взаємодії із соціальним та природним середовищем і затримкою в діяльності спілкування;
- труднощі у формуванні цілісних уявлень про ситуації, які є причиною тих чи інших емоційних переживань і визначають контекст спілкування.

Для дитини ситуація спілкування є найінтенсивнішим джерелом переживання, проте у дітей з глибокими порушеннями зору цей про-

цес залишає негативний наслідок. Діти з глибокими порушеннями зору відчувають труднощі в доброзичливому, діалогічному спілкуванні, що вимагає адекватного сприймання і осмислення емоційних переживань людей. Партнер по спілкуванню часто розглядається цими дітьми лише як слухач, тому діалог перетворюється на монолог.

Людина та її рухи, вираження емоційних переживань є досить складними об'єктами для сприймання дітьми з глибокими порушеннями зору. Це обумовлює труднощі в розумінні реальності емоційних переживань людей в процесі спілкування. У зв'язку з цим в молодшому шкільному віці діти з глибокими порушеннями зору мають труднощі в оволодінні еталонами сприймання емоцій людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У корекційній психології відзначається тенденція до зростання кількості дітей з відхиленнями у розвитку (І. Лубовський, М. Певзнер, Б. Пузанов, К. Лебединська, Н. Назарова, Н. Малофєєв, Р. Кумарин, У. Ульяновка). У зв'язку з цим актуальною проблемою є вивчення дітей із сенсорною недостатністю, зокрема зі зниженим зором, так як у них формуються виражені психоемоційні відхилення, ускладнюючи цим психологічну адаптацію (А. Литвак, К. Плаксіна, І. Земцова, М. Певзнер). Вікова динаміка їх розвитку відображає загальні закони становлення емоційно-особистісної сфери (Л. Виготський, Б. Ананьєв, А. Леонтьєв та ін.) [2]. Порівняльний аналіз різних досліджень дає змогу констатувати небажані тенденції, що спостерігаються в розвитку дітей з глибокими порушеннями зору та зі зниженим зором, а саме: поступове збільшення кількості дітей, в яких виявляється підвищення фрустрації, емоційної напруги, депресивності, розладу в адекватності емоційного регулювання.

Діти з глибокими порушеннями зору мають ту ж “номенклатуру” емоцій і почуттів, що і зрячі, і проявляють ті ж емоції та почуття, проте рівень їх розвитку на даному етапі вивчення значно різниться (А. Литвак, Б. Гомулицкий, К. Pringle, N. Gibbs, D. Warren) [1].

Дослідження присвячені розумінням дітьми з глибокими порушеннями зору емоційних станів людини по голосу, інтонації, темпу, гучності та іншим експресивним ознакам мови свідчать про те, що, оцінюючи емоційні стани, вони можуть виділяти й адекватно оцінювати такі якості особистості мовця, як активність, домінантність, тривожність. А. Крогіус також зазначав виняткові здібності сліпих розуміти емоційні стани, вловлювати “найтонші зміни голосу співрозмовника” [3; 4].

Виклад основного матеріалу. У житті дитини (як зрячої, так і з глибокими порушеннями зору) емоції виконують наступні функції.

1. *Сигнальна функція* — відображення суб'єктивного ставлення дитини до навколишнього світу та самої себе. Таке відображення

відбувається у формі безпосередніх переживань, які інформують її про те, що відбувається, наскільки це корисно для неї, наскільки ефективно відбувається процес задоволення потреб, які існують перешкоди на цьому шляху.

2. *Функція оцінки* — відбувається оцінювання інформації, що поступає у мозок. Так, дитина виділяє важливе і корисне у предметах та оточуючому середовищі, це виділення відбувається щодо суб'єктивної цінності.

3. *Функція мотивації*. Емоції часто виступають додатковим мотивуючим фактором. Так учень може не прийти на урок тому, що незадовільна оцінка на невиконане домашнє завдання приносить йому негативні емоції. А похід у кіно замість школи зумовлює виникнення позитивних переживань в цього учня.

4. *Мобілізуюча функція*. Емоції виконують мобілізуючу функцію, оскільки слідом за сильною емоційною реакцією відбувається активізація всіх сил організму. Окрім психологічного компонента, емоції складаються ще й з біологічного компонента, який сприяє своєчасній і повноцінній мобілізації організму в екстремальних умовах.

5. *Діагностична функція*. Дитина усвідомлює не всі мотиви та спонукання до поведінки. Іноді має місце недостатня або неадекватна усвідомленість мотивів та спонукань. Наявність певних емоцій може слугувати засобом їх ідентифікації та виявлення зв'язку з потребами.

Сукупність перелічених функцій обумовлює регулятивну роль емоцій у психічному житті дитини з глибокими порушеннями зору. Відсутність або недорозвиток однієї з них викликає емоційні порушення.

У психолого-педагогічній літературі визначено 4 типи сприймання емоційних станів у дітей з глибокими порушеннями зору.

1. *Дифузно-локальний* тип сприймання характеризується поверховим сприйманням емоційного стану співбесідника, виділяється тільки один елемент експресії; спираючись на нього, дитина старається визначити емоційний стан.

2. *Аналітичний тип* сприймання характеризується тим, що дитина з глибокими порушеннями зору сприймає емоційний стан завдяки виділенню низки характерних ознак експресії.

3. *Синтетичний тип* сприймання характеризується цілісністю сприймання емоційного стану, за якого елементи експресії сприймаються як недиференційована по елементам сукупність.

4. *Аналітико-синтетичний* тип сприймання — виділяються всі елементи експресії, одночасно об'єднуються та узагальнюються.

У процесі взаємодії з дорослими та однолітками діти з глибокими порушеннями зору майже не використовують жести, рухи, міміку, рідко відчувають зміну настрою партнера.

Розуміння дитиною з глибокими порушеннями зору емоційних станів людей відбувається завдяки введенню її в переживання, тобто це досягається шляхом емоційного зараження. Процес опосередкованого зараження емоційним переживанням іншої людини у дітей з глибокими порушеннями зору є надто складним. Це пов'язано з труднощами у фіксації в мовленні співрозмовника яскравих образних уявлень про його переживання. У зв'язку з цим дітям з глибокими порушеннями зору важко зрозуміти словесний контекст емоційних переживань людей. Складність проникнення в контекст емоційних переживань інших людей проявляється в тому, що діти з глибокими порушеннями зору здебільшого використовують для аналізу ситуації, що є причиною визначення емоційного стану, соціальні правила та стереотипи або визначають зовнішні обставини ситуації.

Таким чином, корекційно-розвиткова робота направлена на формування здібностей дітей зі зниженим зором розуміти як свої емоційні переживання, так і інших людей, а також використовувати набуті знання в комунікативній, навчальній, ігровій та інших видах діяльності.

Основними завданнями зазначеної програми є: розвиток, закріплення, стимуляція м'язового апарату, що відповідає за м'язові, жестові рухи; розвиток і вдосконалення загальної та тонкої моторики, яка бере участь у вираженні емоційних станів; навчання способам орієнтації на себе, від себе, у макро- і мікропросторі; навчання розуміти невербальні способи вираження емоційних станів: інтонації, пози, міміки; формування механізмів довільного відтворення невербальних засобів вираження емоційних станів в інтонації, позі, міміці, жестах; формування вміння відтворення основних емоцій; формування вміння словесно описувати емоційні стани і характеризувати їх прояви у себе, співбесідника та персонажа літературного твору; створення умов для фіксації дитиною з глибокими порушеннями зору інформативних ознак емоційних станів, для запам'ятовування та узагальнення цих ознак у цілісні еталони; розвиток оцінювальної діяльності дитини з глибокими порушеннями зору на основі аналізу емоційних власних станів та інших людей, їх вираження в поведінці; формування потреби у співпереживанні та готовності до співпереживання іншим; формування інтересу до спілкування, вміння використовувати вербальні та невербальні засоби в його процесі; формування основ самоконтролю за вираженням емоційних станів і готовності до довільної психорегуляції власної поведінки в різних видах діяльності.

Програма базується на наступних *принципах*.

1. Формування і розвиток особистості дитини в традиційних для неї видах діяльності (ігрова, комунікативна, предметно-практична, мовленнєва тощо), оскільки саме в них емоційно-моральний, соціально-особистісний, вольовий розвиток.

2. Врахування специфічних особливостей розвитку дітей з глибокими порушеннями зору під час відбору змістового наповнення програми. Зміст програми сформований з урахуванням особливостей розвитку незрячих дітей, які виявляються у сприйманні.

3. Особистісно зорієнтована взаємодія психолога з дитиною, що базується на виявленні індивідуальних можливостей і потреб кожного учня. Цей принцип передбачає можливість реалізації індивідуального підходу в дозуванні навчального навантаження конкретної дитини залежно від особливостей її розвитку, стану зору та здоров'я, способів орієнтації у пізнанні навколишнього світу.

4. Органічне поєднання діагностичних, корекційно-розвиткових стратегій. Важливою умовою реалізації завдань програми є комплексний підхід до організації корекційно-розвиткової роботи. Зміст програми забезпечує взаємозв'язок і взаємозалежність цілей, завдань, форм і методів у навчанні, вихованні та корекції відхилень в розвитку.

Тематичне наповнення програми

- Підготовчий клас: “Який Я”, “Я і мої емоції”, “Я та інші”, “Мої успіхи та невдачі”, “Моє навчання”, “Мої друзі”, “Я неповторний” і т. д.
- 1-й клас: “Країна Радість”, “Країна Сум”, “Країна Подив”, “Країна Страх” і т. д.
- 2-й клас: “Вчимося співпереживати і допомагати”, “Вчимося не ображати та не ображатися”, “Вчимося не боятися” і т. д.
- 3-й клас: “Хочу та не вмію”, “Мої мрії та бажання”, “Наші почуття”, “Дружити треба вміти” і т. д.
- 4-й клас: “Справляємося з гнівом та злістю”, “Я господар своїх почуттів”, “Наші перетворення” і т. д.

У процесі корекційно-розвиткової роботи використовуватимуться різні прийоми, що є модифікаціями різних методик. Вправи наведені для прикладу є поліфункціональними та можуть вирішувати декілька корекційних завдань.

Упровадження програми сприятиме формуванню у дітей з глибокими порушеннями зору :

1) емоційної зрілості, яка виявляється в певній емоційній стабільності дитини, її здатності адекватно реагувати на ситуації та події, орієнтуватися в настроях та станах людей, що навколо неї, брати

їх до уваги, контролювати та регулювати свою емоційну поведінку, утримуватися від імпульсивних проявів;

2) соціальної зрілості, пов'язаної з умінням спілкуватися з дорослими та однолітками, ініціювати контакти, налагоджувати спільну взаємодію, домовлятися, узгоджувати свої дії з партнерами, допомагати іншим людям, мобілізуватися на подолання труднощів, виявляти відповідальність, висловлювати самооцінні судження, поважати себе та інших.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сучасна спеціальна освіта має орієнтуватися на ефективне використання збережених систем та функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, які обумовлюють рівень опанування знань, умінь, навичок та відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство. Врахування зазначених вимог до освіченості та розвитку особистості дітей з глибокими порушеннями зору викликали необхідність розроблення зазначеної програми, що надалі слугуватиме фундаментом для розробки дидактико-методичного забезпечення розвитку емоційно-вольової сфери.

Література

1. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих : сб. науч. трудов / под ред. А. Г. Литвака. – Л. : Логос, 1981. – 122 с.
2. Дети с глубокими нарушениями зрения / под ред. М. И. Земцовой, А. И. Каплан, М. С. Певзнер. – М. : Педагогика, 1976. – 186 с.
3. Плаксина Л. И. Содержание медико-педагогической помощи детям с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. – М. : Полиграф-Сервис, 1999. – 262 с.
4. Психологические особенности слепых и слабовидящих школьников / под ред. А. И. Зотова. – Л. : Педагогика, 1981. – 180 с.

References

1. Voprosy obuchenija i vospitanija slepyh i slabovidjashhih : sb. nauch. trudov / pod red. A. G. Litvaka. – L. : Logos, 1981. – 122 s.
2. Deti s glubokimi narushenijami zrenija / pod red. M. I. Zemcovoj, A. I. Kaplan, M. S. Pevzner. – M. : Pedagogika, 1976. – 186 s.
3. Plaksina L. I. Soderzhanie mediko-pedagogicheskoy pomoshhi detjam s narusheniem zrenija / L. I. Plaksina. – M. : Poligraf-Servis, 1999. – 262 s.
4. Psihologicheskie osobennosti slepyh i slabovidjashhih shkol'nikov / pod red. A. I. Zotova. – L. : Pedagogika, 1981. – 180 s.

Костенко Т. Н.

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИИ РАЗВИТИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ: ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА

В статье раскрываются основные теоретико-методические аспекты разработки программы развития для детей с глубокими нарушениями зрения и детей со сниженным зрением (эмоционально-волевая сфера).

В основе программы – особенности развития эмоциональной сферы детей с глубокими нарушениями зрения: трудности в усвоении и применении знаково-символических средств, передающих эмоциональные состояния; трудности во взаимодействии с социальной и природной средой и задержкой в деятельности общения; трудности в формировании целостных представлений о ситуации, которые являются причиной тех или иных эмоциональных переживаний и определяют контекст общения.

Раскрыты причины затруднений восприятия детьми с глубокими нарушениями зрения человека, его движений, эмоций и их выражения. Проанализированы трудности в овладении эталонами восприятия эмоций человека. Определены типы восприятия эмоциональных состояний у детей с глубокими нарушениями зрения: диффузно-локальный тип восприятия; аналитический тип восприятия; синтетический тип восприятия; аналитико-синтетический тип восприятия.

Ключевые слова: дети с глубокими нарушениями зрения; эмоционально-волевая сфера; коррекция развития; программа.

Kostenko T.

DEVELOPMENT OF THE PROGRAM OF CORRECTION OF DEVELOPMENT FOR CHILDREN WITH DEEP VISUAL IMPAIRMENTS: THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE

In this article are revealed the main theoretically-methodic aspects of the development program for children with deep disturbance of vision and low vision (emotional and volition sphere).

The basis of the program includes the development features of the emotional sphere of children with deep disturbance of vision: difficulties in assimilation and application of sign and symbolical means, which interpret emotional state; difficulties in interaction with social and natural environment and delay in communication; difficulties in formation of integral ideas about situations which are the reason of these or those emotional experiences and define a communication context.

There are revealed the reasons of difficulties of perception by children with deep disturbance of vision of the person, its movements, emotions and their

expressions. Difficulties in mastering standards of perception of emotions of the person are analyzed.

Types of perception of the emotional state of children with deep disturbance of vision are defined: diffusing and local type of perception (it is characterized by surface perception of an emotional state of the interlocutor, only one element of an expression is selected; leaning on it the child tries to define an emotional state); analytical type of perception (it is characterized by the fact that the child with deep disturbance of vision perceives an emotional status thanks to separation of a row of characteristic signs of an expression); synthetic type of perception (it is characterized by the integrity of perception of the emotional state in case of which the elements of an expression are perceived as a set, undifferentiated on elements); analytically-synthetic type of perception (all elements of an expression are selected, integrated at the same time and generalized).

Represented the purpose of creation of the program: the formation of abilities of children with low vision to understand both its emotional experiences and other people and as well as use the gained knowledge in communicative, educational, game and other types of activity.

The main tasks of the program are defined: development, fixing, stimulation of the muscular device which is responsible for muscular, sign movements; development and enhancement of the general and thin motility which participates in expression of emotional states; training in methods of orientation to itself, from itself, in macro – and micro space; formation of mechanisms of arbitrary reproduction of nonverbal means of expression of emotional states in the intonation, pose, mimicry, gestures; ability formation of reproduction of the main emotions; ability formation to describe the emotional states verbally and to characterize their manifestations on itself, at the interlocutor, at the character of the literary work.

Key words: children with impaired vision; the emotional-volitional sphere; correction development program.

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПТНЗ

О. А. Кривильова,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри професійної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет,
e-mail: Kryvylevaolena@yandex.ua*

У статті розкрито зміст та структуру навчальних посібників, спрямованих на формування психолого-педагогічної складової професійної компетентності майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм підготовки. Значну увагу приділено особливостям навчально-виховної, методичної діяльності викладачів в освітньому середовищі професійно-технічних навчальних закладів та акмеологічним детермінантам професійного педагогічного розвитку. Наведено структуру навчальних посібників, зокрема розділів, які містять ключові питання, перелік основних понять, висновки до розділу, запитання для самоперевірки, практичні завдання, рекомендовану літературу.

Ключові слова: навчальний посібник; професійна компетентність; психолого-педагогічна підготовка.

Постановка проблеми. Основною метою професійно-технічної освіти є задоволення потреб економіки країни у кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці робітниках. Це передбачає створення відповідних умов для розвитку особистості учня в процесі здобуття освіти.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні (2014) [3] наголошує на необхідності оновлення змісту підготовки педагогічних працівників для професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), зокрема створення сучасного психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу. Саме тому проблема вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів є актуальною для сьогодення. Розв'язання зазначеної проблеми частково залежить від усвідомлення студентами особливостей психолого-педагогічної діяльності в умовах ПТНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні аспекти професійної школи у вітчизняній науці розглядали І. Бендера, Н. Брюханова, Є. Громов, С. Гура, С. Демченко, І. Каньковський, О. Коваленко, М. Лазарєв, В. Лобунець, О. Макаренко, Н. Ничкало та інші. Проблеми психології професійної діяльності та професійного розвитку педагога досліджували Г. Балл, О. Ганопольский, Н. Побірченко, В. Рибалка, В. Семиченко, О. Сергеєнкова, В. Синявський, Б. Федоришин та інші. Теоретико-методологічні засади професійної компетентності та шляхи її реалізації досліджували К. Альбуханова-Славська, В. Бондар, Б. Гершунський, В. Гриньова, Е. Зеєр, І. Зимня, Б. Ельконін, Е. Климов, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Маслов, О. Пехота, О. Попова, І. Прокопенко, А. Реан, В. Серіков, В. Сластьонін, О. Хуторський та інші. Однак нині ще недостатньо вирішено проблему психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів, зокрема забезпечення цього процесу відповідною навчально-методичною літературою.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження — визначити зміст та структуру навчальних посібників, зорієнтованих на формування психолого-педагогічної складової професійної компетентності майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів (за спеціальністю 014 Середня освіта. Фізика та 014 Середня освіта. Математика).

Виклад основного матеріалу. Професійна компетентність педагога — це інтегративна риса, що охоплює знання, вміння, навички, зафіксовані у кваліфікаційних вимогах, та особистісні нахили й орієнтири щодо розвитку особистісної культури, поглиблення власного досвіду, здійснення інноваційної діяльності [4].

Успішну орієнтацію педагога в сучасному освітньому, інформаційному просторі, задоволення його індивідуальних, професійних потреб, досягнення успіху в професійному самовираженні та взаємодії з соціумом забезпечує високий рівень психолого-педагогічної складової професійної компетентності.

У попередніх дослідженнях на основі аналізу стандартів вищої освіти та Національної рамки кваліфікацій освітнього ступеня “бакалавр” (014 Середня освіта. Математика, 014 Середня освіта. Фізика) виявлено недостатнє спрямування психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів на формування соціально-особистісної компетенції, що відповідає за самостійне професійне зростання в умовах вищого навчального закладу та за його межами [2]. Постає необхідність розроблення додаткових курсів (“Професійна діяльність викладачів

ПТНЗ” та “Педагогічна акмеологія”) та їх методичного супроводу для удосконалення означеної підготовки.

Навчальний посібник “Педагогічна діяльність викладачів професійно-технічних навчальних закладів” має наступні відмінності щодо змісту та загальної структури.

1. Зміст навчального посібника зорієнтовано на поглиблення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів природничо-математичних дисциплін з питань професійної діяльності у ПТНЗ. Значну увагу приділено особливостям навчально-виховної та методичної діяльності викладачів в освітньому середовищі ПТНЗ.

2. Кожний розділ має структуру, що містить ключові питання, які підіймаються у змісті; перелік основних понять; висновки до розділу, що є логічною відповіддю на ключові питання; запитання для самоперевірки; практичні завдання; рекомендовану літературу.

Навчальний посібник є виданням, що може доповнювати підручники з загальної та професійної педагогіки щодо специфіки підготовки викладачів природничо-математичних дисциплін до професійної діяльності в умовах ПТНЗ.

Зміст навчального посібника спрямовано на формування наступних компетентностей та компетенцій.

1. *Підготовка бакалаврів за напрямом 6.040203 Фізика* (014 Середня освіта. Фізика)*

Програмні компетентності — загальні (інструментальні), компетенції — здатність критично переосмислювати накопичений досвід, змінювати за необхідності профіль своєї професійної діяльності (КІ.05).

Знати: загальні положення функціонування професійно-технічних навчальних закладів; особливості навчальної та виховної діяльності в умовах професійно-технічного навчального закладу.

Вміти: враховувати та використовувати у професійній діяльності особливості організації навчально-виховного процесу у ПТНЗ.

Програмні компетентності — фахові (спеціалізовано-професійні), компетенції — здатність до оволодіння методикою проведення навчальних занять в закладах системи середньої загальної і середньої професійної освіти (КСП.14).

Знати: шляхи професійного спрямування природничо-математичних дисциплін.

Вміти: провадити методичну діяльність згідно змісту освіти у ПТНЗ; здійснювати професійну спрямованість дисциплін природничо-математичного циклу.

2. *Підготовка бакалаврів за напрямом 6.040201 Математика* (014 Середня освіта. Математика)*

Програмні компетентності — загальні (соціально-особистісні), компетенції — володіти методами міжособистісної та професійної комунікації, вміння адаптуватися до змінюваного соціального та професійно-педагогічного простору (КСО.07).

Знати: загальні положення функціонування професійно-технічних навчальних закладів; особливості навчальної та виховної діяльності в умовах професійно-технічного навчального закладу.

Вміти: враховувати та використовувати у професійній діяльності особливості організації навчально-виховного процесу у ПТНЗ.

Програмні компетентності — фахові (спеціалізовано-професійні), компетенції — здатність швидко пов'язувати нові знання з уже набутими (психолого-педагогічні знання, знання з математики та методики її викладання) (КСП.14).

Знати: шляхи професійного спрямування природничо-математичних дисциплін.

Вміти: провадити методичну діяльність згідно зі змістом освіти у ПТНЗ; здійснювати професійну спрямованість дисциплін природничо-математичного циклу.

Метою навчального посібника “Педагогічна діяльність викладачів професійно-технічних навчальних закладів” є формування готовності майбутніх викладачів природничо-математичного профілю до психолого-педагогічної діяльності в ПТНЗ. У процесі оволодіння педагогічними знаннями студенти мають навчитися враховувати та використовувати в професійній діяльності особливості організації навчально-виховного процесу в ПТНЗ; організовувати методичну діяльність згідно зі змістом освіти в ПТНЗ; здійснювати професійну спрямованість дисциплін природничо-математичного циклу.

Навчальний посібник складається з трьох частин: “Освітнє середовище професійно-технічних навчальних закладів”, “Навчально-виховна діяльність викладачів професійно-технічних навчальних закладів”, “Методична діяльність викладачів професійно-технічних навчальних закладів”. Кожна з них містить низку розділів, які повністю розкривають її зміст.

Перша частина навчального посібника присвячена специфіці освітнього середовища професійно-технічних навчальних закладів. Значну увагу приділено організації навчально-виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах та його учасникам — учням і педагогічним працівникам. Розглянуто перспективи розвитку професійно-технічної освіти України та вплив цього процесу на діяльність навчальних закладів. Висвітлено питання, пов'язані з участю підприємств, установ та організацій у здійсненні професійно-технічної освіти, зокрема сучасні підходи до партнерства ПТНЗ і роботодавців.

Друга частина посібника знайомить з особливостями навчально-виховної діяльності викладачів професійно-технічних навчальних закладів. У змісті наведено основні ознаки методів активного навчання, їхня класифікація, характеристика та відмінність від традиційного навчання. Розглянуто сутність, структуру й основні закономірності виховання. Широко представлено зміст і організаційні форми виховної роботи в ПТНЗ. Основний акцент зроблено на організації виховної роботи з учнями ПТНЗ на засадах педагогіки співробітництва. У другій частині також відображено “класичні” методи виховання та характеристику їх. Значну увагу приділено класному керівникові, його завданням, напрямам і формам роботи. Детально висвітлено критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з професійної підготовки в системі професійно-технічної освіти.

Третя частина навчального посібника розкриває вимоги до методичної діяльності викладачів професійно-технічних навчальних закладів. Важливе місце в ній належить професійній спрямованості викладання загальноосвітніх предметів у ПТНЗ, зокрема природничо-математичного циклу. Акцентується увага на сучасному стані та перспективах науково-методичного забезпечення професійно-технічної освіти, а також ролі цього процесу в професійній діяльності викладача.

Використовуючи подібний підхід, на стадії розробки перебуває навчальний посібник “Педагогічна акмеологія”, зміст якого зорієнтовано на поглиблення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів природничо-математичних дисциплін з питань досягнення “акме” у професійній діяльності. Значну увагу приділено акмеологічним детермінантам професійного педагогічного розвитку.

Навчальний посібник може доповнювати підручники з загальної акмеології, психології та педагогіки щодо специфіки підготовки майбутніх викладачів.

Зміст навчального посібника спрямовано на формування наступних компетентностей та компетенцій.

1. *Підготовка бакалаврів за напрямом 6.040203 Фізика* (014 Середня освіта. Фізика)*

Програмні компетентності — загальні (інструментальні), компетенції — здатність вибудовувати та реалізовувати перспективні лінії інтелектуального, культурного, морального, фізичного і професійного саморозвитку та самовдосконалення (КІ.02).

Знати: особливості професійного “акме” та умови його досягнення; професійні вимоги до сучасного педагога; критерії та рівні професіоналізму педагога.

Вміти: враховувати та використовувати у професійній діяльності: принципи та підходи акмеології; особливості професійного “акме” та умови його досягнення; критерії та рівні професіоналізму; умови реалізації творчого потенціалу; розробляти власну Я-концепцію та програму самовиховання.

Програмні компетентності – фахові (спеціалізовано-професійні), компетенції – здатність до професійного удосконалення та самоудосконалення в галузі сучасної фізики (КСП.10).

Знати: акмеологічні технології особистісного та професійного розвитку; зміст основних підсистем професійного розвитку педагога; умови реалізації творчого потенціалу.

Вміти: використовувати акметехнології в особистісному та професійному розвитку; долати бар’єри у професійному становленні.

2. *Підготовка бакалаврів за напрямом 6.040201 Математика* (014 Середня освіта. Математика)*

Програмні компетентності – загальні (соціально-особистісні), компетенції – вміти сприймати критику, приймати конструктивні рішення щодо усунення виявлених недоліків, бути здатним до самокритики, вміти адекватно оцінювати свій і чужий досвід, презентувати власні досягнення, виявляти здатність до самовдосконалення і професійного зростання (КСО 5).

Знати: особливості професійного “акме” та умови його досягнення; професійні вимоги до сучасного педагога; критерії та рівні професіоналізму педагога.

Вміти: враховувати та використовувати у професійній діяльності: принципи та підходи акмеології; особливості професійного “акме” та умови його досягнення; критерії та рівні професіоналізму; умови реалізації творчого потенціалу; розробляти власну Я-концепцію та програму самовиховання.

Програмні компетентності – фахові (спеціалізовано-професійні), компетенції – здатність швидко пов’язувати нові знання з уже набутими (психолого-педагогічні знання, знання з математики та методики її викладання) (КСП.14).

Знати: акмеологічні технології особистісного та професійного розвитку; зміст основних підсистем професійного розвитку педагога; умови реалізації творчого потенціалу.

Вміти: використовувати акметехнології в особистісному та професійному розвитку; долати бар’єри у професійному становленні.

Навчальний посібник складається з двох частин: “Загальні засади педагогічної акмеології” та “Особистість педагога у професійній діяльності”. Кожна частина містить низку розділів, що повністю розкривають її зміст.

Першу частину навчального посібника присвячено сутності феномена “акме” та умовам його досягнення. Значну увагу приділено специфіці “акме” у професії педагога, зокрема характеристиці професійних вимог до сучасного викладача та особливостей його професійного розвитку.

Друга частина посібника знайомить з акмеологічною концепцією професійного розвитку педагога. У змісті наведено акмеологічні детермінанти професіоналізму інноваційної діяльності. Розглянуто сутність творчості в акмеологічному розвитку особистості та умови реалізації її творчого потенціалу. У другій частині відображено поняття професійної, дидактичної та акмеологічної компетентності.

Окремою складовою представлено завдання та рекомендації до самостійної роботи.

У процесі розробки посібників витримано низку загальних вимог: зміст містить дидактично та методично оброблений і систематизований матеріал; викладання матеріалу вирізняється об’єктивністю, науковістю та чіткою логічною послідовністю; загальна композиція, подання термінів, прийоми введення до тексту нових понять спрямовано на передачу студентові певної інформації, навчання його самостійно користуватися книгою, викликати інтерес до предмета, що вивчається. Питання та завдання (для самоперевірки та контролю засвоєння знань) дають можливість забезпечити більш ефективне опрацювання студентом навчального матеріалу в процесі самостійної роботи. Такі контрольні питання та завдання, що розміщуються наприкінці кожної структурної частини навчальних посібників, сприятимуть формуванню практичних прийомів і навичок логічного мислення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування психолого-педагогічної складової професійної компетентності майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів (за спеціальністю 014 Середня освіта. Фізика та 014 Середня освіта. Математика) має здійснюватися відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм підготовки з посиленням впливу на соціально-особистісну компетенцію, яка відповідає за самостійне професійне зростання в умовах вищого навчального закладу та за його межами. Перспективи подальших досліджень пов’язуємо з апробацією навчальних посібників як засобів формування професійної компетентності у період професійного становлення майбутніх викладачів природничо-математичних дисциплін.

Література

1. Кривильова О. А. Педагогічна діяльність викладачів професійно-технічних навчальних закладів : навч. посіб. / О. А. Кривильова. – Бердянськ : БДПУ, 2016. – 228 с.
2. Кривильова О. А. Стан психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ПТНЗ в умовах вищого навчального закладу / О. А. Кривильова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2015. – Вип. 41 (94). – С. 530–537
3. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : указ Президента України № 344/2013 від 25.06.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: president.gov.ua
4. Професійна діяльність і компетентність педагога. Сучасні підходи : навч.-метод. посіб. / укл. В. І. Петроченко. – Запоріжжя : КЗ “ЗОЦТУМ” ЗОР, 2011. – 40 с.

References

1. Kryvylyova O. A. Pedagoghichna diyalnistj vykladachiv profesijno-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv : navch. posib. / O. A. Kryvylyova. – Berdjansk : BDPU, 2016. – 228 s.
2. Kryvylyova O. A. Stan psykologho-pedagoghichnoji pidghotovky majbutnikh vykladachiv PTNZ v umovakh vyshhogho navchalnogho zakladu / O. A. Kryvylyova // Pedagoghika formuvannja tvorchoji osobystosti u vyshhij i zaghaljnoosvitnij shkolakh : zb. nauk. pr. / [redkol. : T. I. Sushhenko (gholov. red.) ta in.]. – Zaporizhzhja : KPU, 2015. – Vyp. 41 (94). – S. 530–537.
3. Pro Nacionaljnu strateghiju rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku : ukaz Prezydenta Ukrainy N 344/2013 vid 25.06.2013 r. [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: president.gov.ua
4. Profesijna diyalnistj i kompetentnistj pedagogha. Suchasni pidkhody : navch.-metod. posib. / uкл. V. I. Petrochenko. – Zaporizhzhja : KZ “ZOCTKUM” ZOR, 2011. – 40 s.

Кривилева Е. А.

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПТУ

В статье раскрыто содержание и структуру учебных пособий, направленных на формирование психолого-педагогической составляющей профессиональной компетентности будущих преподавателей профессионально-технических учебных заведений согласно образовательно-квалификационным характеристикам и образовательно-профессиональным программам подготовки. Значительное внимание уделено особенностям учебно-воспитательной, методической деятельности преподавателей в об-

разовательной среде профессионально-технических учебных заведений и акмеологичным детерминантам профессионального педагогического развития. Приведена структура учебных пособий, в том числе разделов, которые содержат ключевые вопросы, перечень основных понятий, выводы по главе, вопросы для самопроверки, практические задания, рекомендованную литературу.

Ключевые слова: учебное пособие; профессиональная компетентность; психолого-педагогическая подготовка.

Kryvyleva O.

THE TEXTBOOK AS MEANS OF FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

In the article the attention is paid to improvement of psychological and pedagogical training of future teachers of professional and technical educational establishments solving of which partially depends on providing this process appropriate educational and methodical literature.

The aim of the article is defining the content and structure of textbooks oriented to forming of psychological and pedagogical part of professional competence of future teachers of professional and technical educational establishments (speciality 014 Secondary education. Physics and 014 Secondary education. Mathematics).

In the article there have been opened the content of textbooks ("The pedagogical activity of teachers of professional and technical educational establishments", "Pedagogical acmeology") according to educational-qualifying characteristics and educational-professional programs of training. The great attention is paid to peculiarities of educational, methodical activity of teachers in educational environment of professional and technical educational establishments and acmeological determinants of professional pedagogical development. There have been given the structure of textbooks, in particular, chapters which have key questions which are in the content; list of main questions; conclusions for chapters that is logical answer to the key question; questions for self-test; practical lessons; recommended literature. There have been defined the role of developing textbooks in pedagogical process, in particular their possibility to complete textbooks in general and professional pedagogics (according to specific of training of teachers of nature-mathematical disciplines to professional activity in conditions of vocational schools) and general acmeology, psychology and pedagogics according to specifics of training of future teachers.

Key words: textbooks; professional competence; psychological and pedagogical training.

ЗМІСТ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

І. П. Логвінова,

*кандидат психологічних наук,
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,
старший науковий співробітник лабораторії
інтенсивної педагогічної корекції
e-mail: irylogvinova@gmail.com*

У статті представлено аналіз психокорекційного змісту програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із ЗПР “Корекція розвитку”. Висвітлено домінуючі напрями з розвитку особистості у початковій школі, представлено специфіку побудови програми та обґрунтування змістового наповнення структурних розділів. Автор розглядає програмовий матеріал з розвитку особистості школярів із ЗПР через послідовність формування тілесного, психічного та соціального самоусвідомлення школярів із ЗПР у взаємозв’язку із завданнями корекції їх соціоемоційної, пізнавальної, вольової, потребово-мотиваційної сфер особистості.

Ключові слова: психокорекція; корекційна програма; особистість; навчальна діяльність; самоусвідомлення; емоційна сфера; школярі із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Традиційним підходом до психокорекційної роботи з дітьми із ЗПР є фокусування на корекції інтелектуального дефіциту. Подолання порушень пізнавальної діяльності при затримці психічного розвитку багатьма дослідниками (Т. В. Сак, Л. І. Прохоренко та ін.) ставиться в якості пріоритетного завдання. Безперечно, ефективність навчання у школі залежить від сформованості пізнавальної сфери, проте на якість оволодіння навчальною діяльністю впливає не лише збереженість когнітивних структур.

Низка дослідників (Н. Білопольська, Г. Грібанова, О. Заширинська, І. Омельченко, Г. Фадіна та ін.) наголошують на тому, що при затримці психічного розвитку страждає особистісна сфера у цілому. На відміну від норми, на момент вступу до школи в дітей із затримкою психічного розвитку не закладаються передумо-

ви для формування самооцінки [1]. Для учнів із ЗПР характерним є нестійке відчуття себе, невпевненість у собі, делегування своєї самостійності іншим людям (переважно дорослим). Такі діти демонструють нездатність справлятися із ситуацією неуспіху (особливо у шкільних ситуаціях), активне уникання її і внаслідок переважання досвіду неуспішності, невстигання — почуття неповноцінності. У старшому віці формується фіксація на невдачах; занижена самооцінка, яка знижує і мотивацію для досягнення успіху; неадекватне сприйняття власних можливостей; безініціативність та низький рівень домагань. Надовго зберігається інфантильна позиція у міжособистісній взаємодії: нездатність зайняти точку зору іншого, ставати на його позицію, занижена критичність власних дій та вчинків, егоцентричність та труднощі домовлятися [1; 3].

Як зазначають дослідники (Н. Білопольська, Г. Фадіна, Г. Карпова, О. Сліпович та ін.), найвиразнішими проявами відставання в розвитку емоційної сфери у дітей із ЗПР є слабкість емоційної регуляції, емоційна нестійкість, посилення реакцій протесту; поверховість емоційних контактів, труднощі у розпізнаванні власних емоцій та емоцій іншого; порушення здатності сприймати і враховувати у своїй поведінці стани, емоції, інтереси інших людей; дефіцит соціальних почуттів — співпереживання та співчуття [3].

Наслідком особистісної незрілості є несформованість у молодшому шкільному віці навчальної діяльності як провідної. Враховуючи, що саме *активність* особистості, як головна її властивість, є центральним орієнтиром в організації навчальної діяльності у шкільному віці [4], цілеспрямована психокорекційна робота з розвитку особистості постає необхідним вектором корекції розвитку дітей із ЗПР.

У межах цієї статті ми ставили за мету представити аналіз змісту корекційно-розвиткової роботи з розвитку особистості школярів із ЗПР. В умовах початкової школи інструментом реалізації цього змісту є програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1—4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із ЗПР “Корекція розвитку”. Психокорекційний зміст програми репрезентує зміщення акцентів корекційно-розвиткової роботи із пізнавальної на емоційну сферу, як таку, що здатна трансформувати зовнішні впливи, тобто процес навчання — у особистісні смисли, а тому дає змогу більш ефективно впливати на оволодіння навчальною діяльністю школярами із ЗПР. Оскільки саме емоційні та потребово-мотиваційні особливості визначають спрямованість пізнавальної активності дитини і є фундаментом для ефективного засвоєння та використання знань, передбачається, що реалізація психокорекційного змісту програми на етапі навчання у початковій

школі буде сприяти створенню відповідних умов для дозрівання психологічних компонентів навчальної діяльності учнів із ЗПР.

Метою корекційно-розвиткової роботи з розвитку особистості у початковій школі є формування здорової особистості, корекція соціоемоційних порушень, стимуляція пізнавальної активності, спілкування та створення умов для розкриття особистісного потенціалу школярів із ЗПР.

У розробку змістового наповнення програми “Корекція розвитку” закладено реалізацію наступних *корекційно-розвиткових завдань*:

- формувати самоусвідомлення школярів із ЗПР на рівні тілесного, емоційного, особистісного та соціального самоусвідомлення;
- активізувати пізнавальну потребу (у тому числі й потребу у самопізнанні);
- формувати здатність до емоційної децентрації;
- створити сприятливі умови для формування адекватної самооцінки, покращення соціальних навичок;
- корекція та профілактика особистісних порушень;
- корекція емоційно-вольової незрілості;
- розширювати рольовий репертуар, розкривати індивідуальні особистісні та творчі здібності учнів із ЗПР.

Першочерговим завданням програми з корекційно-розвиткової роботи “Корекція розвитку” є формування самосвідомості дітей із ЗПР шляхом поступового розширення знань про себе (пізнавальний компонент) і ставлення до себе (емоційний компонент), що безпосередньо відображається у структурі програми.

Структура програми складається із трьох розділів, які відповідають трьом особистісним рівням:

- тілесний рівень самоусвідомлення – розділ “Фізичне Я”;
- внутрішньо-психічний рівень усвідомлення (емоційно-вольова, потребово-мотиваційна та діяльнісна сфери) – розділ “Психічне Я”;
- соціальний рівень самоусвідомлення – розділ “Соціальне Я”.

Психокорекційний зміст кожного розділу апелює до актуальних сфер взаємодії молодшого школяра, а саме: *із собою, з іншими, з соціумом*.

Змістове наповнення кожного розділу враховує психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку із ЗПР і співвідноситься з онтогенетичними закономірностями розвитку особистості дитини.

Розділ “*Фізичне Я*” спрямований на розвиток усвідомлення тіла шляхом активізації самопізнання через формування тілесного образу, схеми тіла, усвідомлення сенсорних відчуттів, формування тілесної рефлексії та тілесної регуляції. Сформованість схеми тіла

лежить в основі просторового орієнтування та просторово-часових уявлень, порушення яких безпосередньо впливає на рівень актуального інтелектуального розвитку дитини із ЗПР та феноменологічно проявляється в розладах графічної діяльності, читанні, письмі, оволодінні математичними операціями, різними видами мислення (особливо абстрактно-логічного), які є складовими всіх інтелектуальних операцій [2].

Беручи до уваги, що сенсорні відчуття забезпечують безпосередній зв'язок свідомості із зовнішнім світом, у психокорекційному змісті програми передбачено роботу над їх усвідомленням з метою активізації пізнання себе, свого тіла та оточення.

Розділ *“Психічне Я”* спрямований на формування усвідомлення дітьми із ЗПР своїх емоцій, потреб і бажань, позитивного образу Я, вольових дій, самовираження та розвиток ігрових навичок. Він містить блоки *“Мої емоції”*, *“Мої потреби та бажання”*, *“Ставлення до себе”*, *“Активність Я”*.

Опрацювання психокорекційного змісту блоку *“Мої емоції”* у кожному класі ускладнюється поступово: починаючи від формування елементарних уявлень про емоції, здатності їх розпізнавати, виражати, і закінчуючи формуванням уміння розуміти та описувати свій емоційний стан і стан інших людей та вільно і відкрито проявляти почуття без шкоди для інших.

Блок *“Мої потреби та бажання”* спрямований на психокорекцію потребово-мотиваційної сфери. У віці 6–7 років у дітей з нормативним психічним розвитком відбувається перехід від усвідомлення своїх дій до усвідомлення своїх особистісних якостей та мотивів діяльності. Це стає однією із передумов оволодіння навчальною діяльністю [1]. Однак у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР цього не відбувається. На фоні зниження пізнавальної потреби, у них переважають ігрові мотиви та мотиви на отримання задоволення. Для них характерний низький рівень самоусвідомлення, що робить очевидною їх неготовність до шкільного навчання на момент вступу до школи. Тому на етапі навчання в початковій школі з підготовчого класу проводиться робота над здатністю усвідомлювати свої дії та поведінку, а з третього класу розпочинається робота над усвідомленням своїх потреб, формування здатності їх розпізнавати, називати, визначати пріоритети у своїх бажаннях та вподобаннях, усвідомлювати мотиви своєї діяльності.

Блок *“Ставлення до себе”* спрямований на формування у дітей із ЗПР адекватної самооцінки та позитивного образу Я, формування потреби у саморозвитку, здатності звертати увагу на свій внутрішній світ і своє місце у взаємостосунках з іншими. Психокорекційний зміст

цього блоку стосується роботи над формуванням уявлення про риси характеру, розвитку усвідомлення учнями із ЗПР своїх особистісних якостей, сильних сторін, умінь і переваг, формування позитивного образу Я, почуття гідності, самоповаги, впевненості, усвідомлення процесу свого дорослішання і змін у собі, корекцію самооцінки.

Блок *“Активність Я”* спрямований на корекцію вольової сфери та формування ігрової діяльності. Основний акцент ставиться на розвитку здатності дитини із ЗПР виражати себе через самостійність, творчість, гру, висловлення своєї думки, здійснення вибору та прийняття рішень.

При всій неоднорідності проявів затримки психічного розвитку зниження особистісної активності та незрілості вольової сфери характерні для всіх школярів із ЗПР [1]. У нормі здатність до вольового зусилля виникає у дошкільному віці в результаті розвитку самосвідомості та довільної регуляції. Довільність розвивається поступово, починаючи від регуляції рухової активності й аж до регуляції вищих психічних функцій і власних емоцій. У шість років дитина з нормативним розвитком може поставити мету, прийняти рішення, намітити план дій, виконати його, докласти зусиль у разі потреби для подолання труднощів, оцінити результат своїх дій. При затримці психічного розвитку відмічається ослабленість вольової регуляції поведінки, пізнавальна пасивність (наслідком якої стає обмежений об'єм знань та уявлень про навколишнє середовище), відсутність спрямованості зусиль на отримання знань, нестійкість інтересу до навчання, слабкість вольових установок, підвищена навіюваність, нездатність протистояти зовнішньому впливу; імпульсивність, некритичність поведінки.

Тому пріоритетними у психокорекційному змісті цього блоку є завдання з формування таких вольових дій, як дисциплінованість, витримка, самостійність, ініціативність, організованість, здатність діяти за правилами, приймати рішення, робити усвідомлений вибір, проявляти ініціативу у творчості та грі. Опрацювання цих завдань проводиться у всіх класах початкової школи з поступовим ускладненням змісту психокорекційної роботи.

Психокорекційний зміст програми *“Корекція розвитку”* враховує необхідність дозрівання ігрової діяльності як основного способу пізнання й осмислення навколишньої дійсності молодшими школярами із ЗПР. На момент вступу до школи ігрова діяльність продовжує домінувати, проте залишається недостатньо сформованою, що затримує своєчасність переходу до навчальної діяльності. Згідно з вимогами програми, з підготовчого по другий класи основна увага приділяється рухливим іграм із правилами та сюжетно-рольовим

іграм. Це допомагає учням із ЗПР вчитися будувати діалоги, розвивати навички взаємодії, спілкування, засвоювати соціальні норми поведінки. Сюжетно-рольова гра сприяє розвитку емоційної децентрації, оскільки створює сприятливі умови для того, щоб дитина із ЗПР могла поставити себе на місце іншої людини, відчути себе в ролі іншого. Рухливі ігри з правилами сприяють розвитку довільності, координації рухів, усвідомленню своєї кінесфери, орієнтації у просторі.

У третьому та четвертому класах програма передбачає роботу над розвитком ігрових навичок завдяки рухливим іграм-естафетам, режисерським іграм та іграм-драматизаціям. Ігри-естафети формують відчуття приналежності до команди під час гри, створюють простір для спільної діяльності заради спільної мети, дають можливість розділити свої почуття з членами команди у разі виграшу/програшу. Ігри-драматизації, як різновид театралізованих ігор, сприяють формуванню здатності до творчого самовираження, надають можливість дітям із ЗПР у перспективі вільно вступати в різного роду взаємини поза умовами ігрової ситуації, активно впливати на явища навколишньої дійсності, які представляють для них інтерес, і в яких вони зможуть виступати повноцінними учасниками.

Програмовий зміст програми “Корекція розвитку” передбачає окрему роботу над розвитком у школярів із ЗПР творчого мислення та уяви. Для розвитку уяви важливе значення має вміння усвідомлювати чуттєві враження та називати їх. За нормативного розвитку діти 5–6 років можуть самостійно складати загадки про предмети, описуючи їхні домінуючі якості та властивості. Під час корекційно-розвиткових занять на етапі початкової школи робота з ознаками і властивостями предметів посідає важливе місце, оскільки допомагає поступово розвинути у дитини із ЗПР здатність уявляти предмет в цілому, подумки змінювати його, поєднувати елементи знайомих образів, створюючи щось нове. Якщо за норми розвитку у 7-річному віці дитина вже здатна порівнювати та співставляти властивості й ознаки різних предметів, описувати їх, використовуючи метафори та алегорії, то в дітей із ЗПР формування такої здатності потребує цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи. Цьому і присвячено програмовий зміст блоку “Активність Я”.

Розділ “Соціальне Я” містить блоки “Моє оточення” та “Соціальні ролі”. Блок “Моє оточення” спрямовано на вирішення одного із найважливіших вікових завдань психічного розвитку на етапі молодшого шкільного віку — набуття навичок соціальної взаємодії у колективі ровесників і підтримка дружніх зв’язків. У дітей із затримкою психічного розвитку відмічається низька потреба у міжособистісній взаємодії всередині групи [3], наслідком чого стає

дезінтеграція дитячого колективу та затягування адаптаційного періоду. Тому психокорекційний зміст програми “Корекція розвитку” у підготовчому та першому класах стосується подолання труднощів адаптації до школи, формування усвідомлення свого оточення (сім’ї, школи), довіри і безпеки у групі, здатності співпрацювати. Зважаючи на те, що для молодших школярів із ЗПР є характерним невміння домовлятися, співвідносити свої дії з діями партнера, ефективно вирішувати конфліктні ситуації у спільній практичній діяльності, починаючи з другого класу, акцент психокорекційних занять зміщується на формування навичок співпраці, здатності проявляти турботу, повагу до інших, встановлювати дружні стосунки, переймати і керуватися морально-ціннісними установками у міжособистісній взаємодії.

Блок “Соціальні ролі” тісно пов’язаний із попереднім блоком, проте прицільніше спрямований на формування учнівської ідентичності, усвідомлення та розширення репертуару соціальних ролей (я у школі, гостях, театрі, магазині, лікарні тощо).

Таким чином, програма з корекційно-розвиткової роботи “Корекція розвитку” дає змогу реалізувати систематизований підхід до психокорекції особистості учнів із ЗПР на етапі початкової школи. Цілеспрямована робота у зазначених напрямках допомагає створити сприятливі умови для профілактики особистісних порушень та поведінкових відхилень школярів із ЗПР. Виразна спрямованість програми “Корекція розвитку” на формування самоусвідомлення дітей із ЗПР забезпечує становлення навчальної діяльності як провідної, в умовах якої і формується особистість.

Література

1. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н. Л. Белопольская. – 2-е изд., испр. – М. : Когито-Центр, 2009. – 192 с.
2. Каменщук Т. Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складових психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку [Електронний ресурс] / Т. Д. Каменщук // Актуальні питання корекційної освіти. – 2012. – Вип. 3. – С. 332–344. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/apko_2012_3_42.pdf
3. Психология детей с задержкой психического развития : хрестоматия / сост. О. В. Защиринская. – СПб. : Речь, 2003. – 432 с.
4. Сак Т. В. Концепція науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку / Т. В. Сак, Л. І. Прохоренко, І. М. Омельченко, І. П. Логвінова, О. О. Баб’як // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 015. – № 3. – С. 7–17.

References

1. Belopol'skaja N. L. Psihologicheskaja diagnostika lichnosti detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija / N. L. Belopol'skaja. – 2-e izd., ispr. – M. : Kogito-Centr, 2009. – 192 s.
2. Kamenshhuk T. D. Osoblyvosti formuvannja prostorovykh ujavlenj jak odniji iz skladovykh psykhichnoji dijalnosti ditej v normi ta z porushennjamy u rozvytku [Elektronnyi resurs] / T. D. Kamenshhuk // Aktualni pytannja korekcijnoi osvity. – 2012. – Vyp. 3. – S. 332–344. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/apko_2012_3_42.pdf
3. Psihologija detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. Hrestomatija: sost. O. V. Zashhirinskaja. – SPb. : Rech', 2003. – 432 s.
4. Sak T. V. Konceptija naukovykh-metodychnogho zabezpechennja formuvannja navchalnoji dijalnosti uchniv iz zatrymkoy psykhichnogho rozvytku / T. V. Sak, L. I. Prokhorenko, I. M. Omeljchenko, I. P. Lohvinova, O. O. Bab'jak // Osoblyva dytna: navchannja i vykhovannja. – 2015. – N 015. – N 3. – S. 7–17.

Логвинова И. П.

СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье предоставлен анализ психокоррекционного содержания программы по коррекционно-развивающей работе для подготовительных, 1–4 классов специальных общеобразовательных учебных заведений для детей с задержкой психического развития “Коррекция развития”. Определены направления психокоррекционной работы по развитию личности, а именно: коррекция самосознания, социо-эмоциональной, познавательной, волевой, мотивационной сфер личности младших школьников с задержкой психического развития, рассмотрено специфику развития личности в последовательном формировании телесного, эмоционального, социального уровней самосознания школьников с задержкой психического развития, с учетом их возрастных и психологических особенностей. Автором рассмотрен систематизированный материал психокоррекционного содержания программы, ее структура.

Ключевые слова: психокоррекция; коррекционная программа; личность; самосознание; учебная деятельность; эмоциональная сфера; школьники с задержкой психического развития (ЗПР).

Lohvinova I.

THE CONTENT OF THE PERSONALITY DEVELOPMENT PSYCHOLOGICAL CORRECTION WORK FOR MENTALLY RETARDED CHILDREN IN ELEMENTARY SCHOOL

In this article author analyzes the psychological correction aspect of “Developmental correction” program that focuses on intervention and development work in first-fourth forms of specialized schools for mentally retarded children. The goal and objectives of the program, aimed at correction of emotional, volitional, motivational and cognitive sides of personality of a mentally retarded child, are explained.

Author discusses the dominating directions of personality development in elementary schools for mentally retarded children – development of self-consciousness, correction of self-esteem, volitional immaturity, behavioral disorders, development of communication, creative thinking and imagination.

The specificity of the program’s structure and its structural elements’ content are explained. The program consists of three sections: “Physical Self”, “Psychic Self” and “Social Self”. Author analyzes the correctional content of each section in its correlation with relevant domains of child’s interaction – with self, with others, with society. “Physical Self” focuses on activation of self-knowledge by forming the image and scheme of the body, realization of sensory sensations and development of body reflection and body regulation. “Psychic Self” is focused on the development of psychic decentration, understanding needs and desires, building the positive image of self, self-esteem, volitional actions, self-expression and development of play skills. “Social Self” focuses on the development of communication skills, cooperation skills, ability to care for and to respect others, to make friends, to broaden the social roles repertoire.

Author examines the program’s content through sequential development of bodily, psychic and social levels of self-consciousness. Program’s requirements are based on age and psychological features of mentally retarded children.

The “Developmental correction” program’s clear focus on the development of self-consciousness in children with mental retardation promotes the central role of learning activity in which the personality is formed.

Key words: psychological correction; correction program; personality; self-consciousness; educational activity; younger schoolchildren with mental retardation.

РОБОЧИЙ ЗОШИТ З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ЯК РЕСУРС ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В. О. Мартиненко,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України

У статті розкрито дидактичні функції робочих зошитів з літературного читання для учнів 2–4 класів (компенсаторна, інформаційна; функції, спрямовані на індивідуалізацію, систематизацію й узагальнення знань учнів, контрольню-оцінну діяльність). Обґрунтовано потенціал робочих зошитів під кутом зору формування важливих складників досвіду читачької діяльності: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного; реалізації суб'єкт-суб'єктної, полісуб'єктної взаємодії учнів, технологій поетапного опрацювання змісту текстів різних видів, діалогової взаємодії учня з текстом, автором, героями твору.

Реалізовано систему вправ і завдань для розвитку й удосконалення таких компонентів читачької діяльності школярів:

- навичка читання вголос і мовчки;
- робота з текстом художнього і науково-художнього твору;
- робота з дитячою книжкою;
- контрольню-оцінна діяльність учнів.

Проілюстровано технологію опрацювання змісту художніх, науково-художніх творів на різних етапах текстової діяльності: дотекстової, власне текстової, післятекстової.

Під час аналізу вправ і завдань, центрованих на опанування учнями компонентами досвіду читачької діяльності, вагомий акцент зроблено на врахуванні рівнів усвідомлення видів текстової інформації (фактичної, концептуальної, підтекстової) у різних вікових групах молодших школярів.

Ключові слова: початкова школа; робочий зошит з літературного читання; досвід читачької діяльності; читачька самостійність.

Постановка проблеми. Серед провідних завдань курсу “Літературне читання” в початковій школі виділяються завдання з формування повноцінної навички читання вголос і мовчки як базової у системі початкової освіти, мовленнєвого розвитку учнів; компетентісно орієнтованих умінь самостійно сприймати, аналізувати й інтерпретувати тексти різних видів з використанням початкових літературоз-

навчих понять; прийомів самостійної роботи з дитячими книжками різних типів і видів, довідковим матеріалом; умінь здійснювати пошук, добір, аналіз потрібної інформації в різних джерелах друкованої продукції для вирішення навчально-пізнавальних завдань та ін. [7].

Ураховуючи специфіку предмета, де змістом навчального матеріалу слугують художні, науково-художні, науково-пізнавальні тексти, його багатофункціональність, визначений МОН України обсяг підручників із літературного читання в одній частині, не дає змоги повною мірою забезпечити виконання державних вимог щодо загальноосвітньої підготовки з предмета лише засобами підручника без залучення складників навчального комплекту (книг для читання, робочих зошитів та ін.).

Аналіз останніх досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань реформування змісту загальної початкової освіти (Н. М. Бібік, Я. П. Кодлюк, О. Я. Савченко) [1; 3; 8] засвідчує посилення акцентів на оновленні змісту навчально-методичних комплексів у контексті їх центрованості на суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу, дитиноцентризм, формування ключових і предметних компетентностей, оволодіння молодшими школярами способами навчально-пізнавальної діяльності, які сприяють інтеграції учнів у сучасний соціум.

Робочий зошит як складник навчально-методичного комплексу розглядається у дослідженнях як особливий засіб розвитку пізнавальної активності школярів (М. Б. Волович, Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін), засіб, що сприяє реалізації цілісної системи навчання (В. О. Онишук); індивідуалізації навчання (А. І. Болотова, Л. І. Нечволод, М. Ю. Прокоф'єва, О. Я. Савченко, Р. В. Шилєнков), як система завдань для організації самостійної роботи учнів (О. Нільсон); як дидактичний комплект для виконання самостійної роботи в школі та вдома безпосередньо на сторінках зошитів (Н. Преображенська).

Визначаючи провідні дидактичні функції робочих зошитів (компенсаторна, інформаційна, пізнавальна, узагальнення знань, їх систематизація, самоконтролю), дослідники наголошують на посиленні їх ролі у реалізації принципів наочності, доступності змісту навчального матеріалу, диференціації й індивідуалізації навчального процесу, формуванні позитивної мотивації до навчання, предметних і ключових компетентностей учнів, інтенсифікації навчальної праці школярів.

Питання структури зазначених навчальних посібників залишаються відкритими для розв'язання. На думку більшості авторів, структура робочих зошитів залежить від змісту навчального пред-

мета, повноти викладу змісту у підручнику, мети його опрацювання, ступеня складності окремих тем, питомої ваги та характеру самостійної роботи учнів тощо. Окремі методисти наголошують на реалізації таких провідних компонентів, як орієнтаційно-мотиваційний, операційно-виконавський, рефлексивно-оцінний [3]; уміщенні таких блоків навчального матеріалу, як понятійний блок (тлумачення основних понять з теми); інформативний (лаконічні тексти, опорні конспекти, тезисний виклад теми); ілюстративно-наочний (схеми, таблиці, карти, зразки, картосхеми, малюнки, кросворди, чайнворди, діаграми); завдання на засвоєння, усвідомлення, узагальнення, порівняння, зіставлення, конкретизацію, систематизацію, закріплення інформації; контролю й самоконтролю (диференційовані завдання; тренажери, таблиці-зразки, тести, модулі).

Виклад основного матеріалу. Робочий зошит з літературного читання як складник навчально-методичного комплексу з літературного читання є важливим засобом розвитку читацької самостійності й активності учнів, сприяє індивідуалізації процесу набуття школярами досвіду читацької діяльності.

Аналіз трактування поняття “*досвід*” у тлумачних, філософських словниках дає підстави виокремити такі сутнісні характеристики цієї дефініції: а) “це сукупність знань, умінь, які здобуваються в житті, на практиці”; б) “це уся сукупність чуттєвих сприймань, що набуваються в процесі взаємодії людини із зовнішнім світом”. На підставі цих положень *досвід читацької діяльності* учнів можна визначити як *сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, ціннісних ставлень, що набуваються індивідом на основі та у процесі взаємодії з текстами, дитячими книжками різних видів і типів, графічно зафіксованих на різних носіях*.

Зміст, структура, поетапне оволодіння учнями 2–4 класів взаємопов’язаними компонентами (мотиваційним, когнітивним, операційно-діяльнісним, рефлексивним) зазначеного досвіду відображено у змістовій лінії навчальної програми з літературного читання “Досвід читацької діяльності” [7].

В узагальненому вигляді це:

- формування потреб, особистісних читацьких мотивів, які спонукають учня до читання; усвідомлення ним ролі систематичного читання для поповнення знань, успішного навчання з усіх предметів, задоволення пізнавальних інтересів, проведення цікавого дозвілля;
- система літературознавчих, книгознавчих, бібліографічних знань, уявлень, які учень застосовує під час смислового і структурного аналізу текстів різних видів, вибору дитячих книжок з

доступного кола читання, самостійного орієнтування у їх змісті, пошуку потрібної інформації; у міжособистісній комунікації;

- оволодіння учнями повноцінною навичкою читання вголос і мовчки; освоєння продуктивними стратегіями, способами, раціональними прийомами опрацювання текстів різних видів, їх розрізнення з опорою на особливості кожного виду; ефективними прийомами аналізу літературного твору з метою усвідомлення його художньої цінності, поглибленого розуміння прочитаного, освоєння вмінь самостійно усвідомлювати різні види текстової інформації (фактичну, підтекстову, концептуальну), здійснювати її смислову компресію, оволодіння досвідом міжособистісного спілкування, комунікації з джерелом інформації; прийомами самостійної роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією;
- розвиток компонентів ціннісно-смислової, емоційно-вольової сфер особистості дитини — усвідомлення й оцінка учнем результатів своєї читацької діяльності; оцінювальні судження, власне ставлення до прочитаного, висловлені у вербальній і невербальній формах тощо.

Робочі зошити для учнів 2—4 класів розроблені до підручника з літературного читання (автор О. Я. Савченко). У їх змісті вміщено вправи і завдання для розвитку й удосконалення таких компонентів читацької діяльності школярів:

- навичка читання вголос і мовчки;
- робота з текстом художнього і науково-художнього твору;
- робота з дитячою книжкою;
- контрольна-оцінна діяльність учнів.

Розроблена система вправ і завдань, зміст і способи їх презентації сприяли реалізації суб'єкт-суб'єктної, полісуб'єктної взаємодії учнів; забезпечувала поступове ускладнення оволодіння учнями 2—4 класів компонентами досвіду читацької діяльності; були спрямованими на самостійний пошук розв'язання завдань, урізноманітнення форм організації засвоєння навчального матеріалу.

Навичка читання є важливим метапредметним умінням, що впливає на освоєння змісту всіх навчальних предметів. Обсяг підручників з літературного читання в одній частині не дає змоги для урізноманітнення вправ і завдань із формування повноцінної навички читання вголос і мовчки. Робочі зошити слугують важливим компенсаторним засобом для реалізації цього напрямку читацької діяльності.

Проілюструємо це на таких прикладах.

У 2 класі провідним видом є читання вголос, яке забезпечується складнішим психофізіологічним механізмом, ніж читання мовчки, оскільки у цьому процесі активно діють зоровий, мовленнєво-рухо-

вий і слуховий канали. Темп і обсяг зорового сприймання, смислової обробки матеріалу, звукового перекодування тексту залежить від можливостей мовленнєво-рухового апарату. Отже, тут важливу роль відіграють операції голосової, дихальної, зорової, слухової систем.

У робочих зошитах дібрано систему вправ і завдань для їх розвитку й удосконалення. Вони розташовані з нарощенням ступеня складності на спеціальних сторінках-розворотах — “Вчуся бути вправним читачем”. Кожний з розворотів не пов’язано з вивченням тієї чи іншої теми підручника. Вчитель, враховуючи рівень розвитку навички читання учнів класу, типові й індивідуальні недоліки мовлення дітей, типи помилок під час читання, психофізіологічні особливості дітей класу, самостійно визначає обсяг, частотність, організаційні форми (парні, групові, індивідуальні).

Вправи на регулювання правильного дихання, розвиток артикуляційного апарату, удосконалення функцій зорового сприймання доцільно проводити під час щоденних уроків літературного читання. Більшість з них учитель може застосовувати після перевірки домашнього завдання або на початку уроку як читацькі розминки. Можна використовувати ті чи інші вправи і завдання не в повному обсязі, а частково, розосереджено у часі. Наприклад, учитель, на основі аналізу словникового складу тексту, який передбачається опрацювати на уроці, виділяє ті слова, що можуть викликати в учнів труднощі під час вимовляння чи зорового сприймання. Отже, він добирає для відпрацювання з учнями правильної вимови відповідні або близькі за звуковою структурою буквосполучення, слова із завдань рубрик: “Поєднуй швидко, вимовляй чітко”, “Читаємо скоромовки”, “Упізнай слово з одного погляду”, а також використовує таблиці із складів.

Усі вправи розроблено з урахуванням поступового нарощення ступеня складності.

Прокоментуємо це на прикладі вправ під загальною назвою “Упізнай слово з одного погляду”. У них подано колонки слів з різною кількістю букв.

У дітей, які добре читають, виконання їх не викличе ніяких труднощів. Для учнів з недостатнім розвитком технічної сторони навички читання поступове ускладнення таких вправ забезпечить розвиток позитивної динаміки у роботі окорухової системи, пов’язаної з укрупненням і автоматизацією (кожна колонка слів прочитується декілька разів) оперативних одиниць читання. Учень навчається швидко фіксувати, а потім утримувати в зоровій пам’яті спочатку мінімальні одиниці читання (слова з 2-х букв), далі — більші одиниці читання (складаються з 3—5 букв). Під час читання зв’язних текстів дитина буде моментально їх упізнавати і вільно прочитувати.

Важливо зазначити, що більшість із запропонованих вправ є різнофункціональними, тобто такими, що впливають на розвиток різних характеристик навички читання. Водночас кожний вид вправи дібрано з урахуванням її провідної функції (розвиток правильності дихання, темпу читання, артикуляційного апарату, оперативного поля читання, інтонаційних засобів виразності, гостроти зору, уваги тощо). Порівняно з робочим зошитом для 2 класу, у 3–4 класах змінюється їх співвідношення. Більшу питому вагу тут становлять завдання на розвиток навички читання мовчки, оперативного поля читання, розуміння прочитаного. Під час читання мовчки психофізіологічні механізми спрощуються: скорочується діяльність мовленнево-рухового і слухового апаратів. Натомість істотно збільшується темп зорового сприймання, інтенсифікуються процеси розуміння і запам'ятовування. Відсутність потреби у голосовому відтворенні змісту дає змогу сприймати текст у зручному та звичному для читача темпі, а також краще усвідомлювати прочитане.

У процесі формування й розвитку навички читання мовчки важливе значення мають завдання на розвиток різних характеристик уваги: довільне зосередження, концентрація на заданому, стійкість, швидкість переключення, вибірковість, розподіл, перерозподіл тощо. У робочих зошитах розроблено серію завдань на формування та розвиток зазначених видів уваги.

З поступовим нарощенням ступеня складності подано також і вправи на розвиток оперативного поля читання (*вправи “Пірамідка”, таблиці Шульте, “Гострий зір”*).

Крім того, для учнів 3–4 класів вміщено вправи на удосконалення навички читання вголос: регулювання дихання, удосконалення дикції, інтонаційних засобів художньої виразності.

На матеріалі спеціально дібраних коротких текстів школярі вправляються самостійно виділяти ключові слова, визначати тему, основну думку тексту.

Сучасні складні та динамічні процеси розвитку суспільства вимагають не лише від дорослих, а й дітей умінь працювати з різномірною інформацією для вирішення навчально-пізнавальних завдань, задоволення особистих запитів. Значна частина відповідних знань та умінь набувається через процес читання.

Отже, навчання читання й освоєння інформації є ключовими завданнями усіх освітніх ланок школи. Це складний довготривалий процес. Окрім сформованості в кожній дитини повноцінної навички читання вголос і мовчки, він передбачає володіння індивідом різними видами читання (переглядом, аналітичним, вибірконим та ін.).

На основі практичного досвіду варто зазначити, що у початковій школі учні освоюють переважно аналітичний (“рівномірно-уважний” — термін Л. Шварц) вид читання.

Значно менше уваги приділяється формуванню інших видів читання. Отже, виникає протиріччя: значні обсяги інформації, з якими взаємодіють діти, вимагає швидкого у ній орієнтування, умінь швидко знаходити потрібну, усвідомлювати, яка є достовірною, яка — недостовірною тощо, а користування лише аналітичним видом читання у багатьох навчальних ситуаціях не забезпечує оперативний пошук потрібної інформації з найменшими затратами часових і розумових зусиль.

У робочих зошитах для учнів 3—4 класів презентовано серію завдань з формування першооснов переглядового і вибіркового видів читання.

Як було зазначено, змістова лінія “Досвід читацької діяльності” центрована на формування в учнів досвіду самостійної роботи з текстами різних видів, дитячими книжками, довідковими виданнями, періодикою, оволодіння компонентами повноцінного сприймання (розуміння) змісту художніх і науково-пізнавальних творів.

Набуття такого досвіду в початковій школі забезпечується різними організаційними формами навчання, серед яких, окрім уроку як класичної організаційної одиниці, виділяються уроки роботи з дитячою книжкою, проектна діяльність, бібліотечні заняття, домашні завдання тощо.

У сукупності зазначені форми забезпечують формування важливих предметних знань, а також роблять свій вагомий внесок у формування ключових компетентностей.

У молодшому шкільному віці сприймання текстів характеризується поступовим ускладненням рівнів їх розуміння — від фактичного розуміння змісту текстів різних видів (художніх, науково-художніх, навчальних та ін.) до вичерпування основного смислу твору, усвідомлення авторського замислу, розвитку механізмів компресії змісту тексту, концептуалізації, метафоризації, хоча значна частина школярів на завершенні початкового навчання ще не оволодіває повною мірою цими механізмами.

Важливою спільною ознакою текстів різних видів є їх комунікативне спрямування. Взаємодія читача і тексту за своєю суттю являє собою комунікативний акт. У процесі читання дитина не лише усвідомлює текстову інформацію, але і включає в цей процес свої знання, думки, почуття. Важливу роль у цьому процесі відіграють читацькі асоціації, здогадки, антиципація, емоційні реакції, оцінні судження тощо.

Діалогічна природа текстів містить значний потенціал для реалізації комунікативно-мовленнєвого принципу на уроках літературного читання, сприяє оволодінню учнями досвідом міжособистісної комунікації, досвіду діалогової взаємодії читача з текстом, автором під час роботи не лише з художніми, а й науково-художніми текстами.

У робочих зошитах для учнів 2–4 класів основна питома вага завдань спрямована на удосконалення умінь самостійної роботи з текстами різних видів і жанрів. Вони доповнюють завдання підручників, передбачають активну взаємодію учня з текстом, самостійне знаходження відповіді на запитання з обов'язковою опорою на текстовий матеріал. Наприклад, *“Що у тексті сказано про ...”*, *“Якими словами автор ...”*, *“Знайди рядки, у яких автор ...”*, *“Випиши з тексту приклади ...”*, *“Виділи першим і останнім словами абзац, де ...”* та інші. З метою забезпечення логіки освоєння змісту тексту завдання передбачали роботу з твором на різних етапах текстової діяльності (дотекстової, власне текстової, післятекстової).

Різноманітність умов, у яких відбувається сприймання й усвідомлення тексту, зумовлює необхідність забезпечення таких компонентів орієнтування на етапі дотекстової діяльності: попереднє входження дитини в текст (усвідомлення змісту заголовка, ілюстрацій, вправління учнів у правильному читанні складних і маловживаних слів; актуалізацію опорних (фонових) знань дітей, необхідних для первинного розуміння прочитаного і подальшої роботи над текстом; усвідомлення значення окремих слів, висловів, у т. ч. у контексті; стимулювання відповідного емоційного настрою, підготовка чуттєвої сфери дитини до сприймання твору тощо).

Така робота сприяла формуванню досвіду діалогової взаємодії учня з текстом, його автором ще до читання твору.

Поглиблений смисловий і структурний аналіз творів супроводжувався завданнями, метою яких було удосконалення умінь усвідомлювати різні види текстової інформації: фактичної, концептуальної, підтекстової (4 клас), оволодіння предметними, загальнопредметними уміньми, способами діяльності в комунікативно-мовленнєвій, інформаційній сферах, у сфері застосування загальнопізнавальних, предметних умінь.

Особливу увагу під час смислового та структурного аналізу творів було спрямовано на формування умінь, способів діяльності, які мають загальнонавчальний (метапредметний) характер (наприклад, визначати тему, основну думку твору, здійснювати смисловий і структурний аналіз тексту, ставити запитання за змістом твору, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо). Оволодіння цими уміньми і способами діяльності сприяло усвідомленому за-

стосуванню їх у різних предметних сферах, формуванню ключової компетентності — уміння вчитися.

Вагомий акцент у зошитах зроблено на виконанні завдань до художніх прозових і поетичних творів, зорієнтованих на пояснення і перевірку розуміння смислового й образного значення слів, виразів, мовленнєвих конструкцій, художніх порівнянь, вироблення у школярів умінь самостійно сприймати засоби художньої виразності, усвідомлювати їхні функції у творі, застосовувати у власному мовленні під час переказу, опису, характеристики персонажів тощо. Цю серію завдань до текстів підручників об'єднано під загальною назвою *“Будь уважним до слова”*.

Істотним доповненням до підручників є система завдань з розвитку мовлення учнів: збагачення словникового запасу, розвиток зв'язного мовлення (добір слів, близьких за значенням; продовження тематичного ланцюжка слів; самостійне встановлення значень слів із залученням різних джерел інформації — тлумачних словників, Інтернет тощо; контекстне встановлення значень слів, словосполучень; побудова зв'язних висловлювань за змістом прочитаного, колективна дискусія із розв'язання ситуацій морально-етичного змісту та ін.).

Зазначимо, що рефлексивна (післятекстова діяльність) впливала на розвиток компонентів ціннісно-смислової, емоційно-вольової сфер особистості дитини: усвідомлення й оцінку учнем результатів своєї читачької діяльності; оцінювальні судження (особисте ставлення учнів до змісту прочитаного: оцінка вчинків персонажів, що сподобалось у творі, а що не сподобалось і чому; можливий подальший розвиток подій тощо).

Рівні осмислення видів текстової інформації в кожній віковій групі відрізнялися. Наприклад, школярам 2 класу пропонувалися завдання на самостійне освоєння фактичного змісту твору (факти, події, герої, їхні вчинки), практичне розрізнення текстів за найпростішими жанровими ознаками тощо. Завдання для учнів 3—4 класів ускладнювалися як поглибленим розумінням різних видів концептуальної інформації (основна думка твору, підтекст, мотиви вчинків персонажів, усвідомлення засобів художньої виразності відповідно до їх функцій у творі, практичне встановлення приналежності художнього твору до того чи іншого жанру з обґрунтуванням відповіді і т. ін.), так і способами, формами їх виконання.

Услід за підручником у робочих зошитах втілюється технологія групової роботи (серія завдань *“Працюємо разом ..., у групі ... у парі ...”*). Особливість таких завдань — імпульс до комунікації, взаємодії учнів, розвиток умінь міжособистісного спілкування за змістом прочитано-

го, комунікації з текстом, автором твору. Наприклад, *“Які запитання придумали однокласники? Які з них ти вважаєш найбільш вдалим?”*; *“Обговоріть цей випадок з героєм твору у класі. Чи траплялись подібні випадки з вами?”*; *“Поділися своїми міркуваннями з однокласниками щодо ...”*; *“Якими думками хотів поділитися автор із читачами?”*; *“Над чим пропонує замислитися письменник?”*; *“Як автор ставиться до ...?”*.

Для поглибленого розуміння змісту тексту у робочих зошитах розміщено аналітичні завдання з багаторазового його перечитування, тобто залежно від завдань, навчальних ситуацій, які реалізуються на уроці, — перечитування цілісного змісту чи окремих його фрагментів. Такі завдання спонукали школярів щоразу занурюватися у текст, знаходити у ньому відповіді, обґрунтовувати їх з посиланням на зміст.

За такого підходу змінювалася мотивація читацької діяльності учнів: вони читали не лише з метою відпрацювання технічної сторони навички читання, а для того, щоб краще зрозуміти твір.

У робочому зошиті знайшли також відображення завдання, метою яких є вироблення в учнів умінь самостійно працювати з різними видами і типами дитячих книжок, періодикою, різномірною інформацією. Навчальні результати в інформаційній сфері передбачали самостійне застосування школярами прийомів пошуку потрібної інформації із залученням довідково-ілюстративного апарату дитячих книжок, навчальних посібників (назва, титульний аркуш, ілюстрації, зміст (перелік) творів, анотація), різних видів бібліотечно-бібліографічної допомоги, видань довідкового характеру, використовуючи формальні елементи тексту (підзаголовки, рубрики, виноски, посилання); розуміння інформації, представленої в різних форматах (словесно, у вигляді таблиці, умовних позначок).

З цією метою активно використовувалися зразки обкладинок дитячих книжок, словників, енциклопедій, періодичних видань. Виконання таких завдань, систематизованих під загальними назвами *“Робота з дитячою книжкою”*, *“Читаємо всією родиною”*, сприяло розширенню кола дитячого читання, удосконаленню у школярів умінь самостійно здійснювати вибір потрібної дитячої книжки з групи книжок за окресленими вчителем показниками, працювати з книжковою виставкою, складати коротку анотацію на прочитану книжку тощо.

Для удосконалення та розвитку контрольної-оцінної діяльності учнів у робочих зошитах розміщено серію завдань *“Перевір, як ти самостійно читаєш і розумієш прочитане”*, *“Перевір, як ти розумієш значення слів у тексті”*, *“Виконай самостійно”*, *“Оціни свої досягнення”*.

Зазначимо, що значна кількість завдань у навчальних посібниках має ігровий, нестандартний характер, вони є продуктивними для роз-

витку в учнів творчої уяви, творчих здібностей, образного мислення, фантазії.

З метою підготовки учнів 2–4 класів до самостійних і контрольних робіт з літературного читання у робочих зошитах подано зразки таких робіт з відповідною кількістю завдань до них, запропоновано завдання тестового характеру для поточного контролю.

Висновки. Трирічний досвід використання робочих зошитів у шкільній практиці дає підстави для наступних висновків.

Робочі зошити з літературного читання є важливим компенсаторним засобом для розвитку й удосконалення компонентів досвіду читацької діяльності: мотиваційного, операційно-діяльнісного, рефлексивного.

Особливо продуктивною для учнів виявилася система вправ і завдань для формування й розвитку повноцінної навички читання вголос і мовчки, оскільки ресурсні можливості робочого зошита забезпечували їх урізноманітнення, поступове ускладнення, частотність вправлянь, індивідуальний підхід до школярів з різним рівнем сформованості тих чи інших характеристик читання.

Робочий зошит з літературного читання як складник навчально-методичного комплексу має значно ширші можливості для повнішого забезпечення досягнень учнями навчальних результатів за змістовою лінією “Робота з дитячою книжкою. Робота з інформацією”, удосконалення контролюю-оцінної діяльності молодших школярів.

Література

1. Бібік Н. М. Авторська концепція підручників “Я у світі” для 3 і 4 класів / Н. М. Бібік // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 17–24.
2. Васютіна Т. М. Можливості робочого зошита з друкованою основою у вивченні студентами “Методики викладання курсу “Я і Україна”” // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2008. – Вип. 8. – С. 21–25.
3. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. / Я. П. Кодлюк. – К. : Наш час, 2006. – 368 с.
4. Мартиненко В. О. Літературне читання. Робочі зошити : навч. посіб. для учнів 2, 3, 4 кл. / В. О. Мартиненко. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2013. – 80 с.; 2014. – 80 с.; 2015. – 72 с.
5. Нечволод Л. І. Педагогічні умови впровадження робочих зошитів з друкованою основою в процес індивідуалізації навчання школярів : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук / Л. І. Нечволод. – Х., 2002. – 22 с.
6. Прокофьева М. Ю. Использование рабочей тетради в процессе подготовки будущих учителей к реализации индивидуального подхода млад-

- ших школьників в обученні / М. Ю. Прокофьева. – Ялта: Крымский университет, 2013. – С. 121–125.
7. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів, 2–4 класи // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. – К. : Вид. дім “Освіта”, 2012. – С. 71–95.
 8. Савченко О. Я. Концепція нового підручника “Літературне читання” для початкової школи / О. Я. Савченко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 207–213.
 9. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 4–8.
 10. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтегративні технології навчання. – Х. : Основи, 2003. – 80 с.
 11. Шиленков Р. В. Влияние использования рабочих тетрадей с дифференцированными заданиями на развитие самостоятельности учащихся при индивидуализации обучения : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. / Р. В. Шиленков. – М., 2004. – 24 с.

References

1. Bibik N. M. Avtorska kontseptsiya pidruchnykiv “Ya u sviti” dlya 3 i 4 klasiv / N. M. Bibik // Problemysuchasnohopidruchnyka : zb. nauk, prats / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 17–24.
2. Vasyutina T. M. Mozhlyvosti robochoho zoshyta z drukovanoyu osnovoyu u vyvchenni studentamy “Metodyky vykladannya kursu “Ya i Ukrayina” // NaukovyychasopysNPUimeniM. P. Drahomanova. – 2008. – Vyp. 8. – S. 21–25.
3. Kodlyuk Ya. P. Teoriya i praktyka pidruchnykotvorennya v pochatkoviy osviti : pidruch. dlya mahistrantiv ta stud. ped. f-tiv / Ya. P. Kodlyuk. – K. : Nashchas, 2006. – 368 s.
4. Martynenko V. O. Literaturne chytannya. Robochi zoshyty : navch. posib. dlya uchniv 2, 3, 4 kl. / V. O. Martynenko. – K. : Vydavnychyy dim “Osvita”, 2013. – 80 s.; 2014. – 80 s.; 2015. – 72 s.
5. Nechvolod L. I. Pedahohichni umovy vprovadzhennya robochoykh zoshytiv z drukovanoyu osnovoyu v protses indyvidualizatsiyi navchannya shkolyariv : avtoref. dys. na здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. – Kh. : 2002. – 22 s.
6. Prokofeva M. Ju. Ispolzovanie rabochey tetradi v processe podgotovki budushhih uchiteley k realizacii individualnogo podhoda mladshih shkolnikov v obuchenii. – Jalta, Krymskiy universitet, 2013. – S. 121–125.
7. Literaturne chytannia. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv, 2–4 klasy // Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv iz navchanniam ukrainskoiu movoiu. – K. : Vyd. dim “Osvita”, 2012. – S. 71–95.
8. Savchenko O. Ya. Kontseptsia novoho pidruchnyka “Literaturne chytannia” dlia pochatkovoї shkoly / O. Ya. Savchenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 207–213.

9. Savchenko O. Ya. Kliuchovi kompetentnosti – innovatsiyni rezultat shkilnoi osvity / O. Ya. Savchenko // Ridna shkola. – 2011. – N 8–9. – S. 4–8.
10. Syrotenko H. O. Suchasnyi urok: intehratyvni tekhnolohii navchannia. – Kh. : Osnovy, 2003. – 80 s.
11. Shilenkov R. V. Vliyanie ispolzovaniya robochih tetradeys differentsirovannyimi zadaniyami na razvitie samostoyatelnosti uchashchisya pri individualizatsii obucheniya : avtoref. diss. na soiskanie uchenoy stepeni kand. ped. nauk. / R. V. SHilenkov. – M., 2004. – 24 s.

Мартыненко В. А.

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрыты дидактические функции рабочих тетрадей по литературному чтению для учащихся 2–4 классов: компенсаторная, информационная; функции, направленные на индивидуализацию, систематизацию и обобщение знаний учащихся, контрольно-оценочную деятельность. Обоснован потенциал рабочих тетрадей в аспекте формирования компонентов опыта читательской деятельности: мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного.

Реализована система заданий и упражнений для развития и усовершенствования таких компонентов читательской деятельности школьников: навык чтения вслух и молча; работа с художественным и научно-художественным текстами; работа с детской книгой; контрольно-оценочная деятельность учащихся.

Ключевые слова: начальная школа; рабочая тетрадь по литературному чтению; опыт читательской деятельности; читательская самостоятельность.

Martynenko V.

A WORKBOOK ON LITERARY READING AS A RESOURCE FOR THE FORMATION OF THE EXPERIENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S READING ACTIVITY

The article deals with the function of the workbooks on literary reading for the pupils of the 2nd–4th grades (compensatory, information, functions aimed at individualization, generalization and systematization of pupils' knowledge, control and evaluative activities).

The potential of the workbooks from the perspective of forming important components of the experience of reading activity: motivational, cognitive, active, reflexive; implementing subject-subject, polysubject interrelation between students staged processing, technology of the staged work on the content of different types of texts, pupils' interaction with the text, the author, the characters of the paper is analyzed.

• The system of exercises and tasks for the development and improvement of the following components of the pupils' reader ship was specified:

- Skill of reading aloud and silently;
- Work on a fictional text, scientific and artistic papers;
- Work on children's books;
- Control and evaluation of the pupils' activities.

The technology of processing the content of the art, scientific and artistic works in different stages of text: pre-text, text proper, after-text ones was illustrated.

In the process of conducting the analysis on exercises and tasks centered on the pupils' mastering of the components of the experience of reading activity, a significant emphasis is put on the levels of mastering different kinds of textual (factual, conceptual, contextual) information for different age groups of primary school children.

Key words: primary school; a workbook on literary reading; reading experience; readers' independence.

УДК 372.853

СИСТЕМА ВПРАВ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ю. С. Мельник,

кандидат педагогічних наук,

Інститут педагогіки НАПН України,

старший науковий співробітник відділу

біологічної, хімічної та фізичної освіти,

e-mail: ysm0909@ukr.net

У статті обґрунтовано принципи та дидактичні умови побудови компетентісно орієнтованої системи вправ, визначено її роль та місце в сучасному підручнику фізики. Розглянуто роль і функції системи вправ у цілеспрямованому формуванні предметної компетентності з фізики засобами розв'язування подібної системи, що забезпечує здатність особистості здійснювати навчальну діяльність як складову соціального досвіду шляхом засвоєння фізичних та універсальних методологічних знань, реалізації евристичної та дослідницької діяльності, емоційно-ціннісного та соціально-адаптаційного ставлення до пізнання навколишнього світу.

Ключові слова: фізична освіта; система вправ; класифікація задач; ключові й предметні компетентності; підручник фізики.

Постановка проблеми. Підвищення якості компетентнісно орієнтованої освіти, що передбачає, з одного боку, відповідність вимогам Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [3], а з другого — досягнення рівня готовності застосування набутих знань і вмінь є однією з актуальних проблем компетентнісного підходу в навчанні, вирішення якої пов'язане з модернізацією змісту шкільних предметів та переосмисленням мети й результату навчально-виховного процесу і є передумовою створення нових концепцій, програм і підручників.

Домінуючим вектором подібної системи освіти є підготовка учнів до застосування набутих знань і вмінь, що актуалізує діяльнісну складову навчального процесу, спрямовану на формування готовності до виконання певних видів навчальної або майбутньої професійної діяльності.

Головною метою сучасної школи з позицій компетентнісного підходу є формування в учнів ключових і предметних компетентностей, що має забезпечити успішну життєдіяльність людини в соціумі.

Комплексну компетентнісно орієнтовану модель освітнього процесу, що здійснюється в межах відповідної дидактичної системи, має бути відображено в сучасних підручниках фізики. Використання шкільного підручника забезпечує взаємодію процесу засвоєння змісту навчального курсу й готовності учня застосовувати набуті знання на практиці. Підручники містять структурований теоретичний матеріал, що є логічним стрижнем курсу й відповідну систему вправ, розв'язуючи яку, учні набувають ключових і предметних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень. Науковим підґрунтям формування ключових і предметних компетентностей з фізики є роботи вчених-методистів: П. Атаманчука, О. Бугайова [1], С. Величка, М. Головка [1; 2], Т. Засекої [4], Є. Коршака, О. Ляшенка [6], Л. Непорожньої [7], В. Савченка, В. Сиротюка, М. Шута, В. Шарко та інших.

Проблеми реалізації задачного підходу у навчанні фізики досліджували Д. Александров, Г. Альтшуллер, С. Гончаренко, П. Знаменський [5], О. Сергєєв, М. Тульчинський, А. Шапіро та інші.

Учені, методисти, учителі наголошують на тому, що зміст вправ, які застосовують у шкільній практиці, — недосконалий. У чинних збірниках задач з фізики загальноосвітньої школи, — наголошує академік В. Зубов, — переважна кількість завдань спрямована на тренування учня в алгебраїчних й арифметичних операціях. Важливо побудувати такий задачник, у якому кожна група завдань, дібраних у певній послідовності, слугувала б досягненню заданих педагогічних

цілей, а головна увага була б спрямована на усвідомлення внутрішнього механізму фізичних явищ [5, с. 165].

Розв'язання суперечностей між потребою формування ключових і предметних компетентностей та наявним науково-методичним забезпеченням актуалізує проблему впровадження компетентнісного підходу в навчанні фізики й розроблення відповідно орієнтованих підручників, навчальних і методичних посібників.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). З огляду на зазначене вище, у статті ставляться завдання обґрунтувати дидактичні умови конструювання компетентнісно орієнтованої системи вправ та визначити її роль і місце в сучасному підручнику фізики.

Виклад основного матеріалу. Становлення та розвиток предметних компетентностей з фізики як інтегрованої трикомпонентної системи – когнітивного (знання й усвідомлення теорій, законів, закономірностей і понять), діяльнісного (уміння та здатність у межах змісту курсу розв'язувати навчальні проблеми, задачі, вправи, здійснювати спостереження та досліди); особистісного (мотиви, емоції, цінності, особистісне ставлення, навички самоорганізації) компонентів – потребує створення відповідних дидактичних засобів.

Основним засобом досягнення учнями певного рівня компетентності в галузі фізики є відповідно орієнтований підручник, який має збалансовувати систему знань з функціональною діяльністю, що сприяє формуванню відповідних умінь застосовувати їх, заохочувати до самостійності та творчості, поглиблювати компетентність тощо [6, с. 63].

Сучасна концепція змісту фізичної освіти, окрім державної стандартизації, збагачується необхідністю впровадження компетентнісного підходу. Компетентність ґрунтується на знаннях і передбачає особистісне ставлення до фізичної картини світу й застосування досвіду дослідження природних явищ і процесів, що забезпечує реалізацію набутих знань в різних життєвих ситуаціях. Тому найважливішим завданням такого підручника є розвиток особистості та формування її ставлення до фізики як науки у процесі відповідно організованої діяльності.

Для того, щоб забезпечити компетентнісну орієнтацію підручника з фізики, потрібно передбачити в його змісті та структурі засоби організації відповідної діяльності учнів, враховуючи розвиток їх особистісних якостей та специфіку навчального матеріалу. З позицій компетентнісного підходу підручник як навчальний засіб має виконувати інформаційно-пізнавальну, розвивальну, синтезуючу, дослідницьку, практичну, самоосвітню та виховну функції, що спрямовані, передусім, на формування та розвиток ключових, предметних і за-

гальнопредметних компетентностей учнів. Кожна з них обумовлює відповідний набір компонентів підручника: тексту, системи вправ, образотворчих засобів тощо [7, с. 172]. Критерієм компетентісної орієнтації такого підручника є співвідношення інформаційного, діяльнісного, продуктивного та репродуктивного компонентів, що визначає його головну дидактичну мету — посилення практичної спрямованості навчання, зв'язок шкільної освіти з життям.

Система компетентісно орієнтованих вправ — це спеціально структурована сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних дидактичних одиниць відповідного змісту, що утворюють цілісну єдність і підпорядковані навчально-виховній меті формування ключових і предметних компетентностей.

Дидактично обґрунтована компетентісно орієнтована система вправ, спрямована на відпрацювання умінь розв'язувати життєво важливі завдання та формування готовності діяти з розумінням фізичної картини світу, сприяє становленню такої моделі предметної області у семантичному просторі суб'єкта навчання, яка найбільш точно відображає наявні зв'язки між матеріальними об'єктами фізичної реальності та дає змогу розв'язувати практичні завдання різного рівня складності.

Здійснивши систематизацію навчального матеріалу, проаналізувавши закономірності його засвоєння учнями, узагальнивши результати спостережень та експериментального навчання, визначимо загальні вимоги до конструювання системи компетентісно орієнтованих вправ з фізики: мета функціонування; цілісність; наявність різних типів задач і зв'язків між ними; ієрархічна підпорядкованість завдань; зв'язок з навчально-виховним середовищем загальноосвітньої школи.

В її основу покладено загальнодидактичні принципи цілісності, науковості та доступності, систематичності, творчої активності й самостійності, зв'язку теорії з практикою тощо.

Формуванню предметних компетентностей у процесі розв'язування системи вправ сприяють такі інтегруючі чинники, як фізична картина світу, методологія наукового пізнання, світогляд, дослідження яких спрямовує навчальний процес на набуття цілісних уявлень про фізику як науку, готовності та здатності застосовувати засвоєні знання й уміння, відповідний понятійний апарат, розвиток інформаційно-комунікаційних та соціально-адаптаційних характеристик особистості.

На основі науково-методичного аналізу змісту та структури систем вправ сучасних підручників фізики встановлено такі основні недоліки і суперечності: невідповідність компетентісно

орієнтованій парадигмі навчання; недостатня кількість завдань політехнічного спрямування; відсутність вправ компетентнісного характеру, розв'язуючи які учні усвідомлюють основи фізичної науки, засвоюють основні поняття й закони, оцінюють роль знань в житті людини і суспільному розвитку, а також здійснюється формування наукового світогляду і відповідного стилю мислення, ставлення до фізичної картини світу, розвиток здатності пояснювати природні явища і процеси та застосовувати здобуті знання під час розв'язування задач, удосконалення досвіду провадження експериментальної діяльності.

Недосконалість наявних нині систем вправ обумовлено такими чинниками: по-перше, у програмі з фізики не розроблена система вимог до компетенцій учнів; по-друге, у завданнях недостатньо відображено компетентнісну складову навчання. У системах вправ відсутні завдання з методологічним, компетентнісно орієнтованим змістом, лише епізодично розглядаються загальнонавчальні питання, пов'язані з виявленням подібності або відмінності об'єктів, процесів або явищ, здійсненням класифікації, визначенням причинно-наслідкових зв'язків, взаємоперетворенням аналітичної, графічної та табличної інформації тощо.

Формування предметних компетенцій з фізики потребує розроблення наукових основ побудови компетентнісно орієнтованої системи вправ шкільного підручника з урахуванням останніх досягнень педагогічної науки. Використання науково-обґрунтованої методики дає змогу розробити різні варіанти вдосконаленої системи.

Побудова такої системи вправ має відповідати вимогам до змісту (відображати основний, методологічний і політехнічний навчальний матеріал; містити завдання, що потребують різнорівневої пізнавальної діяльності учнів, а також вправи з формування ключових і предметних компетенцій), структури (відображати дедуктивну побудову навчального матеріалу; складатися з підсистем і модулів, де завдання розв'язуються в порядку наростання складності) і обсягу (містити таку кількість завдань, щоб забезпечити можливість засвоєння навчального матеріалу учнями).

Проаналізувавши дидактичні характеристики наявних систем вправ, здійснимо класифікацію завдань компетентнісного характеру за змістом (абстрактні та конкретні, з виробничим та історичним наповненням); навчальними цілями (тренувальні, контролюючі, творчі); способом подання умови (текстові, графічні, завдання-малюнки, завдання-досліди); за рівнем складності (прості, складні, комбіновані); за характером і методом дослідження (обчислювальні, якісні, експериментальні, дослідницькі) (рис. 1).



Рис. 1. Класифікація фізичних задач

Сформулюємо такі дидактичні вимоги до змісту та способів розв'язування компетентісно орієнтованої системи вправ: завдання мають бути тісно пов'язані зі змістом навчального матеріалу курсу фізики, доповнювати його конкретними прикладами та відомостями, спрямованими на ознайомлення учнів з об'єктивними науковими фактами, методами пізнання природи (принцип науковості); потрібно здійснювати дослідження конкретних об'єктів і явищ, дотримуватися однозначності вхідних і кінцевих величин, запитань та відповідей (принцип достовірності); інформація, що міститься в умові задачі, а також процес її розв'язування мають ґрунтуватися на засвоєних раніше знаннях і відповідати розумовим здібностям учнів певної вікової групи (принцип доступності); кількість компетентісно орієнтованих завдань має бути достатньою для організації самостійної роботи школярів і охоплювати основні розділи курсу фізики, під час їх добору мають враховуватися індивідуальні особливості учнів, матеріальна база фізичного кабінету тощо (принцип оптимізації знань); у процесі складання компетентісно орієнтованих фізичних завдань мають розкриватися зв'язки у системах “природа – людина”, “природа – техніка”, “людина – техніка” (принцип зв'язку навчання з життям); система вправ має містити завдання, спрямовані на набуття учнями вмінь моделювати різноманітні виробничі ситуації (принцип

систематичності та послідовності); учні мають розуміти зміст завдання, усвідомлювати його сутність (принцип розумової активності); розв'язування різними методами із застосуванням математичного апарату і прийомів науково-дослідницької роботи компетентнісно орієнтованих завдань, має сприяти формуванню обчислювальних, експериментальних, творчих і дослідницьких компетенцій (принцип поєднання різних методів і форм навчання).

Методика побудови компетентнісно орієнтованої системи вправ з фізики, що розроблена з урахуванням сформульованих вимог до її змісту, структури й обсягу, має наступні етапи: аналіз змісту програмного навчального матеріалу з метою виокремлення об'єктів вивчення — фактів (властивості газів), понять (*“ідеальний газ”*, *“внутрішня енергія”*, *“кількість теплоти”* тощо), фізичних величин (тиск, температура), законів (перший і другий закони термодинаміки), теорій (молекулярно-кінетична теорія ідеального газу), методів (статистичний і термодинамічний), засвоєння яких повинно забезпечуватися розв'язуванням відповідних завдань; виокремлення в навчальному матеріалі елементів політехнічних (фізичні основи роботи теплових двигунів, шляхи підвищення їх ККД тощо), методологічних (межі застосування газових законів і критерії їх істинності, роль експерименту як джерела інформації) і компетентнісних (оцінювання ролі знань про принципи роботи машин і механізмів в житті людини і суспільному розвитку, формування наукового світогляду й ставлення до фізичної картини світу) знань; визначення структури системи, її відповідність змісту розділів курсу фізики; обґрунтування обсягу, що базується на аналізі співвідношення елементів змісту навчального матеріалу й експериментальних даних про середні затрати часу на розв'язок різних типів завдань; добір вправ, розроблення нових і трансформація наявних завдань; ієрархічна підпорядкованість завдань рівням розумової діяльності учнів; порівняння сконструйованої системи з вправами сучасного підручника; експериментальна перевірка її ефективності, коригування змісту, структури й обсягу, виявлення оптимальних умов застосування в навчальному процесі.

Впровадження розробленої методики забезпечує добір завдань відповідно цілісній системі вимог до компетенцій учнів під час вивчення фізики; структурування вправ залежно від подання змісту навчального матеріалу; диференціацію завдань відповідно рівням розумової діяльності учнів; визначення обсягу системи, її компонентів з урахуванням часу, відведеного навчальною програмою на засвоєння курсу.

Визначальним показником оцінювання вмінь розв'язувати компетентнісно орієнтовані завдання є їх складність, яка залежить від

кількості правильних, послідовних, логічних кроків та операцій, здійснених учнем: усвідомлення умови; запис її у скороченому вигляді; створення схеми або малюнка; виявлення додаткових даних; вираження величин в одиницях СІ; знаходження шуканої величини; обчислення числових значень невідомих; аналіз і побудова графіків; перевірка правильності розв'язку, користуючись методом розмірностей; оцінювання вірогідності одержаного результату.

Компетентнісно орієнтовані фізичні завдання використовуються на різних етапах навчально-виховного процесу: створення проблемних ситуацій; повідомлення нових та перевірка глибини й міцності засвоєних знань; формування практичних умінь та навичок; повторення й закріплення навчального матеріалу; розвиток творчих здібностей учнів тощо.

Висновки. Цілеспрямоване формування предметної компетентності з фізики засобами розв'язування відповідної системи вправ забезпечує здатність особистості здійснювати навчальну діяльність як складову соціального досвіду шляхом засвоєння фізичних та універсальних методологічних знань, реалізації відомих способів діяльності, зокрема евристичної та дослідницької, емоційно-ціннісного та соціально-адаптаційного ставлення до пізнання навколишнього світу. Використання розробленої системи сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, забезпечуючи високу якість компетенцій учнів, успішне застосування знань у різних життєвих ситуаціях.

Вона може бути реалізована під час створення компетентнісно орієнтованих підручників, навчальних посібників, методичних і дидактичних матеріалів тощо.

Література

1. Бугайов О. І. Нове покоління підручників для профільного навчання фізики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Яким йому бути? / О. І. Бугайов, М. В. Головка // Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини : зб. наук. праць / гол. ред. М. Т. Мартинюк. – К. : Наук. світ, 2006. – С. 28–31.
2. Головка М. В. Тенденції модернізації змісту шкільної фізичної та астрономічної освіти / М. В. Головка // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський : КПНУ, 2015. – Вип. 18. – С. 237–242.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/Освіта/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Освіта/post-derzh-stan-(1).pdf)
4. Засекіна Т. М. Підручник з фізики як засіб формування предметної компетентності учнів / Т. М. Засекіна // Проблеми сучасного підручника :

- зб. наук. пр. / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 197–296.
5. Зубов В. Г. Задачи по физике / В. Г. Зубов, В. П. Шальнов // Пособие для самообразования: учебное руководство. – 11-е изд., перераб. – М. : Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1985. – 256 с.
 6. Ляшенко О. І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання. Підручник XXI століття / О. І. Ляшенко // Науково-педагогічний журнал. – 2003. – № 1–4. – С. 60–65.
 7. Непорожня Л. В. Особливості розвитку науково-методичного забезпечення навчання фізики для основної школи з позицій компетентнісного підходу / Л. В. Непорожня // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2013. – Вип. 13. – С. 168–176.

References

1. Buhayov O. I. Nove pokolinnya pidruchnykiv dlya profil'noho navchannya fizyky u serednikh zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh. Yakym yomu buty? / O. I. Buhayov, M. V. Holovko // Umans'kyi derzh. ped. un-t im. Pavla Tychyny : zb. nauk. prats' / hol. red. M. T. Martynyuk. – K. : Nauk. svit, 2006. – S. 28–31.
2. Holovko M. V. Tendentsiyi modernizatsiyi zmistu shkil'noyi fizychnoyi ta astronomichnoyi osvity / M. V. Holovko // Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka : zb. nauk. pr. – Kam'yanets'-Podil's'kyi : KPNУ, 2015. – Vyp. 18. – S. 237–242.
3. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity [Elektronnyy resurs] // Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23 lystopada 2011 r. N 1392. – Rezhym dostupu: [http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-(1).pdf)
4. Zasyekina T. M. Pidruchnyk z fizyky yak zasib formuvannya predmetnoyi kompetentnosti uchniv / T. M. Zasyekina // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / [red. kol. ; nauk. red. – О. М. Топузов]. – К. : Pedahohichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 197–296.
5. Zubov V. G. Zadachi po fizike / V. G. Zubov, V. P. Shal'nov // Posobie dlja samooobrazovaniya: uchebnoe rukovodstvo. – 11-e izd., pererab. – M. : Nauka. Glavnaja redakcija fiziko-matematicheskoy literatury, 1985. – 256 s.
6. Lyashenko O. I. Vymohy do pidruchnyka ta kryteriyi yoho otsinyuvannya. Pidruchnyk XXI stolittya / O. I. Lyashenko // Naukovo-pedahohichnyy zhurnal. – 2003. – N 1–4. – S. 60–65.
7. Neporozhnya L. V. Osoblyvosti rozvytku naukovo-metodychnoho zabezpechennya navchannya fizyky dlya osnovnoyi shkoly z pozytsiy kompetentnisnoho pidkhodu / L. V. Neporozhnya // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / [red. kol. ; nauk. red. – О. М. Топузов]. – К. : Pedahohichna dumka, 2013. – Vyp. 13. – S. 168–176.

Мельник Ю. С.

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ФИЗИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье раскрыта сущность компетентного подхода в обучении. Обоснованы принципы и дидактические условия построения компетентно ориентированной системы упражнений, определены ее роль и место в современном учебнике физики. Рассмотрено целенаправленное формирование предметной компетентности по физике средствами решения подобной системы, что обеспечивает способность личности осуществлять учебную деятельность как составляющую социального опыта путем усвоения физических и универсальных методологических знаний, реализации эвристической и исследовательской деятельности, эмоционально-ценностного и социально-адаптационного отношения к познанию окружающего мира.

Ключевые слова: физическое образование; система упражнений; классификация задач; ключевые и предметные компетентности; учебник физики.

Mel'nik Yu.

SYSTEM OF EXERCISES OF MODERN TEXTBOOK OF PHYSICS AS MEAN OF FORMING OF SUBJECT COMPETENCE

Essence of approach on basis of competencies in studies opens up in the article. Principles and didactics terms of construction of the oriented system of exercises on basis of competencies are grounded. Its role and place is determined in the modern textbook of physics. Purposeful forming of subject competence from physics provides ability of personality facilities of untiing of the similar system to carry out educational activity as constituent of social experience by mastering of physical and universal methodological knowledges, realization of heuristic and research activity, emotionally valued and social adaptation attitude toward cognition of outward things.

The system of the oriented exercises on basis of competencies is the specially structured aggregate of mutually dependent and interdependent didactics units of the proper maintenance, which form integral unity and inferior to educational-educate to the purpose of forming of key and subject competencies.

General didactics principles of integrity, scientific character and availability, systematic character, creative activity and independence, connection of theory, with practice and others like that laid in its basis.

Such unifying factors as physical picture of the world, methodology of scientific cognition, scientific world view, research of which is sent by an educational process on acquisition of integral pictures of physics as science, to the willingness and ability to apply the mastered knowledges and abilities, proper concept vehicle, development informatively communication, social adaptation and world view descriptions of personality instrumental in forming of subject competencies in the process of untiing of the system of exercises.

Key words: physical education; system of exercises; classification problems; is key and subject a competence; textbook of physics.

THE USE OF CARICATURES IN THE SCHOOL TEXTBOOKS OF WORLD HISTORY (METHODOLOGY OF RESEARCH-BASED STUDYING)

P. V. Moroz,

*Ph.D., senior researcher of the Social Education Department at
the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine
e-mail: pmoroz@ukr.net*

In the article, the peculiarities of the usage of caricatures in the school textbook on History are described. The methodology of work with them at the History lessons is provided. The author demonstrated that the important component of the full-fledged, developing studying at the History lessons is including various kinds of visualisation in the educational process. The main source of these visualisation types must be a school textbook on History. On author's opinion, it will make it possible to change it into a workbook, which will stimulate a pupil to work with it independently.

One of the important tasks which must be fulfilled by the textbook author is to teach children to "read" and to understand the caricatures. The cognitive tasks for the caricatures which were selected in a textbook must guarantee the usage of the corresponding methods and ways of the historical and social research in the analysis of the typical plots by pupils, teach them to make questions and be aware of the activity aim, forecast and exercise the self-control and the self-correction, evaluate the quality of the performed work.

Key words: *school textbook on History, textbook structure, illustrative material, caricatures.*

Problem statement. Under the modern conditions of the information society, the educational technology of the development of creative personality traits began to acquire significant relevance; one of them is the research-based one that directly affects the content and the nature of history teaching, changing requirements for training of graduates, their creative development, skills, and abilities. A modern graduate should not only have a certain amount of fundamental knowledge, but also be able to be independent, to think critically, reasonably defend their point of view, independently analyze the phenomena and processes of social life relations and contradictions, find information about life in the past, analyze, interpret and evaluate it, formulate, express and defend their opinions,

make choices and explain the position to debate on historical issues, to think, communicate and collaborate in training.

Addressing these challenges is essential to the use of a variety of historical sources including visual ones in the history textbooks and the studying process at the lessons of history.

Analysis of recent research and publications. Nowadays the gained methodological experience of their use in teaching history is represented in the numerous published articles, textbooks, Ph.D thesis papers on the considered subject. In particular, the problem of the methodology of using caricatures in the structure of the textbook is studied in the publications by O. Zheliba, Yu. Komarova, O. Pometun and others. At the same time, the analysis of the problem of the use of visual sources in the history teaching at the secondary schools in Ukraine demonstrates the lack of effective, focused, systematic work on them as the teachers implement educational, developmental, educational potential of the visual historical sources only partially, and they sometimes do not apply the appropriate methods of working with them.

Formulation of the purposes of the article (a problem). The objective of this article is to reveal the methodological aspects of the caricatures in a school history textbook in terms of research-based training in accordance with the generalized experience.

Main body. The sources that carry a lot of information include a poster, a caricature and advertising. They have been used in the history textbooks recently. They provide an important kind of information about the era; they sometimes add text information and perform the function of an independent historical source. However, it is worth for the authors to indicate that these sources can not be used for the precise quantitative characteristics of the historical development processes, but help them to identify the key trends.

As a genre, a caricature appeared long ago and was designed to deliver information or rather the interpretation of that or another phenomenon of the illiterate population. In this article, we find the term *caricature* as a genre of fine art (usually but not necessarily graphics), which is the main form of graphic satire, satirical or humorous form that depicts some social, socio-political, household phenomena, real people or characteristic types of people.

The authors of history textbooks should bear in mind that a caricature has certain characteristics as they must analyze it more thoroughly than posters and advertisements in combination with other sources, and they can not be objective because of its nature and essence.

In the process of interpretation and analysis of political caricatures posted in a tutorial, we offer to apply to the following algorithm:

Let us consider a caricature carefully. What is the date of its creation? Which historical event or phenomenon is it dedicated to?

1. Do you recognize the caricature characters? How? What are they doing? How are they dressed?

2. How much realistic or exaggerated characters and objects are? What are the means to achieve it?

3. Identify the symbols used in the cartoon. What do they mean? Why does the artist put them into the picture?

4. What is the inscription below the caricature? Is it the same story with the picture? What attitude does a cartoonist reflect on the characters or events?

5. In your opinion, what are the ideas and political views the author confesses on the picture? What can it be determined for?

6. What do you know about this historic event, the phenomenon, or the historical figures depicted in the caricature from other sources? Do you agree with the interpretation of the characters, events, phenomena, submitted by the caricature?

7. What new information have you received in the analysis of caricatures? Compare it with what is already known.

The teacher should organize work so that students have the opportunity to apply this algorithm several times in the classroom under his guidelines, before they can use it themselves. Compliance with such a detailed algorithm will help to develop the students' appropriate skills, observation, attention that it is essential to analyze and interpret cartoons.

Methodological value of a cartoon lies in the fact that it creates a vivid image, briefly and clearly sums up the essence of historical or social phenomena, events. The content of most cartoons are intuitive and allows students to get a sense of the views and attitudes of people in that time. However, students need to pay attention to the fact that caricatures usually reflect the attitude to the events, rather than the factual information about it. Cartoonists are often biased and do not attempt in expressing an objective viewpoint or presenting different points of view on the issue, as expressed customized (sometimes their own) opinion on an event so that they create a positive or negative impression by means of a picture, often using the certain stereotypes. For example, he/she can portray the character so that it will look credible or not, strong or weak, confident or the one that is hesitating, a patriot or a traitor.

The impact of the caricatures on the minds of great people is considerable, and sometimes they are a dangerous weapon. Let us recall the so-called caricature scandal that erupted in late 2005 – early 2006 and covered almost all of Europe and the Muslim world as well as the political conflict within the European countries. The reason for the conflict was the caricatures of Mohammed, the Islamic prophet, published in one of the Danish newspapers in 2005.

To understand the power of influence of cartoons, it is necessary to know the history of it as a genre. Cartoon as an art form has ancient origins. In particular, on the monuments of ancient Greece and Rome there are numerous pictures of humorous and satirical nature. Yet, caricature appears as a separate genre in the Renaissance, a picture that was made by a few quick stroke of the pen on the piece of paper. Its further spread is associated with the development of printing technology and prints. The most common technique appears to be the humiliation of an object portrayed and mockery of power. Thus, during the French Revolution, King Louis XVI is portrayed as a fat pig that has to be killed already, and his wife Marie Antoinette is shown as a wolf or panther, underscoring her brutal nature.

It is known that the Emperor Napoleon reacted to the caricatures of himself very sharply. He even demanded from the King of England to sentence these people like killers. Getting to know the way Napoleon reacted at the caricatures of himself, in Russia, in 1812, during the Russian-French War, a full-scale caricature campaign against the French emperor and his army was led by Mikhail Kutuzov, a chief of the Russian army who spread and even created the printing press at the special headquarters. Making fun of Napoleon, mocking his appearance, the Russian commander searched for the means to raise patriotic sentiments among the public and the army by means of a caricature.



French caricature "Beating Napoleon."



“Napoleon and skeleton”, a caricature made by T. Roulandson

When the caricature “Napoleon and skeleton,” by T. Roulandson was analyzed we have offered the students the following questions:

1. Which historical period is depicted in the caricature?
2. What is the main idea of this caricature?
3. What does this caricature make fun of (a politician’s appearance, his behavior, political event or phenomenon)?
4. What purpose was this caricature created for (is it shown to offend the politician, point to his significant errors, arouse public resentment, ridicule negative political phenomenon, etc.)? Why do you think so?
5. How do you feel about the main idea of this cartoon?

A caricature becomes the special recognition in the mid-nineteenth century, due to the emergence of a number of satirical magazines. At this time, a cartoon becomes more informative.

The authors of textbooks quite often use cartoons in the coverage of international relations of the period. In this case, a French caricature of the late 1890s, “The division of China by the European powers and Japan” is important. We propose an algorithm of its analysis:

Consider the picture and answer the questions.

1. Which historical event is the caricature dedicated to? What helped you to define it?
2. Do you recognize the characters of the caricatures? How?
3. Is the name of the caricature the same as the story?
4. What attitude does a cartoonist reflect for the characters and the events?
5. Do you agree with the interpretation of characters and events, submitted by the cartoons?



French caricature of the end of 1890
“The division of China by the European powers and Japan”

A caricature was widespread during the First World War. Working with the caricatures of this period, a comparative approach to the caricatures in different warring countries may be applied. In particular, the study of the causes and preconditions of the World War I can offer the students to analyze the German caricature “Map of Europe 1914” with the task: What was the artist’s objective when he created a caricature? What ideas and political views of the author does the picture confess? How can it be determined? Prove your answer by the facts.

For comparison, students can be proposed to examine and analyze the previously given algorithm of the contemporary cartoonists' response to the retreat of troops of the Russian Empire from Galicia in the summer – autumn 1915.



The text on the picture: “Tsar” is running away from Galicia. After spending 10 months in Galicia, destroying our land, and destroying his army, the “White Tsar” is escaping from the Carpathian Ruthenia.”

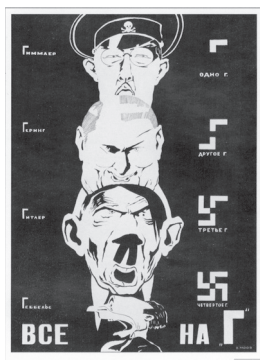


In the Soviet period, the official caricature served to achieve the political objectives: the fight against the “external enemy – capitalism” and some internal moral shortcomings of society “builders of socialism”, ridiculing parasitism, drunkenness, absenteeism and the like. Nevertheless, along with the official caricature there has always been underground one, such one that mocked the authorities it she could not do officially.

During the NEP period there were many different comic magazines, but their functioning was not long-lasting. In 1922, several satirical humor magazines such as “Crocodile”, “Smehach,” “Splinter” began to be published; later, in 1923, “Spotlight” (the “Pravda” newspaper) and a few more were founded. It published mainly undemanding literature reading, which was far from politics, tempered, though with cautious acceptance of the new Soviet reality: humoresques, unpretentious fun stories, poetry and parody, of course, caricatures. But these editions were an exception in Soviet periodicals and soon by the decision of the authorities they have been terminated; since 1930, “Crocodile” was the only Union satirical magazine.

The “Father of Nations”, Stalin, was not too fond of the caricatures. Many masters of this genre were violently punished. He allowed only that caricatures that openly showed all the best aspects of the Soviet citizen and mocked vices of capitalist relations. But during the Great Patriotic War, cartoon was remembered again as a powerful propaganda art.

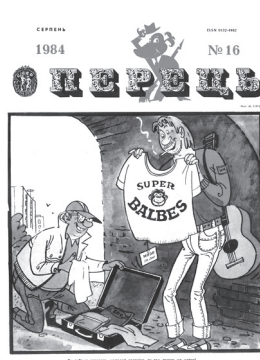
During the Second World War, a caricature has become an instrument of struggle and a means of raising patriotic spirit to some extent. At the beginning of the war, the famous poster made by Moor “Everything in G” (Gitler, Gimmmler, Goering, Goebbels and the Russian letter T with the famous Russian swear word of the broad sense this letter and graphics in game four of these letters formed in Nazi sign).



Moore's Poster "All in G", the Poster of WWII. Kukrynikses.
We will mercilessly defeat and destroy the enemy. Poster of 1941

The times of Khrushchev's thaw discovered some new opportunities to expand the scope of the official Soviet caricature, but all with the end of the Khrushchev thaw was over as quickly as it began. Internal political cartoon was not official, and it was almost the only area of Soviet life, which was subjected to ridicule the service sector. However, in January 1, 1967 by the decision of the Central Committee, "Literary Newspaper" has acquired a new format, when a chief editor Alexander Chakovskyy was appointed and appeared in the newspaper funnies "Club 12 Chairs" soon, which was led by Viktor Veselovsky and Elijah Suslov. It was possible to find a lot of qualitative caricatures. And since the beginning of the 70s there are informal clubs: a new generation of cartoonists often gather at homes to share new ideas, show their work, communicate and even try to organize a secret show.

Many bright caricatures were in "Perets", a Ukrainian humorous satirical illustrated magazine, which criticized such shortcomings, drinking, bureaucracy, paid attention to the fight against speculation, helplessness of administration and household affairs.



In the post-Soviet boundaries, comical themes were canceled. Any topic was open. At once, political caricature was the most widespread. Caricature of politicians filled all the newspapers and magazines, and there were the following new topics for cartoons: the oligarchs, criminals in power, corruption, a new look at the political struggle, new social problems.

When creating cartoons, especially the ones of the foreign nature, the authors often use the characters: John Bull or English Bulldog symbolizes Britain, a bear – Russia, Uncle Sam – USA, etc. So what are these characters? What is their story? It is important to reveal it in the text of a history textbook.

Uncle Sam (Eng. Uncle Sam) is the personified image of the United States. The character “Uncle Sam” is usually grotesque, satirical. But this image was used for patriotic propaganda. He was especially popular during World War II – Uncle Sam was depicted on a postcard that invited volunteers to join the US Army. This expression has become a synonymous symbol of the US federal government.

The exact history of this image will probably not be found ever. It is believed that the image of Uncle Sam emerged as the personification of the United States at the time of the British-American war of 1812. The prototype could be Uncle Sam, according to American folklore, butcher Samuel Wilson (Eng. Samuel Wilson), who supplied provisions to the New York military base Troy. Wilson marked tubs with meat U.S. letters, referring to the United States (Eng. United States), and the soldiers jokingly said that the meat came from Uncle Sam (Eng. Uncle Sam). There is another version, according to which 7 September 1813 Guardian Irish-questions, meaning letters to U.S. tubs, explained to them the name of the manufacturer – Uncle Sam (Eng. Uncle Sam). This is the consolidated version of the resolution of the US Congress on September 15, 1961, which officially declared Samuel Wilson to be the ancestor of American national symbol, that is the expression “Uncle Sam.”

Uncle Sam is such a colorful character, his image is often used on both patriotic and anti-American posters, in cartoons and comics.



As for the other characters, the combined image of a typical Englishman John Bull (John Bull John Bull; Eng. John Bull – literally John Bull), it comes from the rustic farmer with a pamphlet of John Arbetnota, a British journalist, “History of John Bull.”

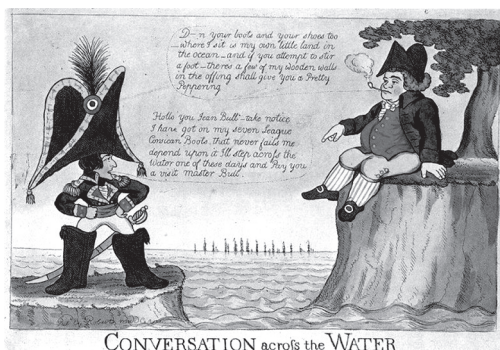
John Bull is depicted as a short fat guy with a sly red face, with essential whiskers, a red coat, white trousers or leggings and short cylinder or Shapoklyak sometimes with a telescope through which he is in safety and comfort viewed from its island across the Channel events that are taking place on the continent.



Military Recruiting Poster WWI with a canon of John Bull



Russian poster “sat by the sea, waited for the weather” with the images of the Trans-Baikal Cossack, Japanese Mikado, John Bull and Uncle Sam, 1904



CONVERSATION across the WATER

John Bull and Napoleon

In this genre, another textbook caricature character was the “Russian bear”. Bear belongs to a number of stable characters, for example, such characters as frost, Siberia, despotism, caviar, vodka, balalaika, and in recent times, they are ballet, matrioshka, Kalashnikov and corruption. But that bear was the plainest and popular feature of Russia to the Western mind.

A symbol of a bear is most often used to describe Russia in Western countries, particularly in Britain, and not always in a positive sense: sometimes this comparison implies that Russia is a “big, clumsy and cruel” country.

But the image of the “Russian bear” in the cartoons has changed over time, as it can be seen on the example of German cartoons in XIX-XX centuries. Below there is a caricature of 1863. Bear is one of the players of the political arena in Europe, Britain is represented by a lion, Italy – unicorn, Spain – bull, Prussia and Austria – two eagles and France – cock.

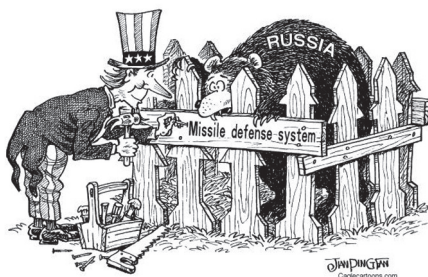
On this caricature, a negative attitude to Russia is expressed quite gently. Bear sat on his haunches in the bottom right of the picture, with a whip compressed in its paw.



Below there is a caricature made in 1855. A bear is bitten by Turkish bees in the Crimean War and it arouses not only malevolence but also pity:



A symbol of a bear on the caricature was inherited both by the Soviet Union and modern Russia. The following caricature is shown below.



Conclusions. Consequently, the long history of its existence, the caricature experienced many steps such as exaggerated picture of reality, cartoon, household scenes, genre sketches, book and magazine illustrations, political satire, and finally the philosophical understanding of reality. It usually reflects the problems of society and even from the earliest times served as a specific method of self offender or enemy.

Cartoon creates a vivid image, briefly and clearly sums up the essence of historical or social phenomena, events. But the authors of textbooks should remember that this type of source can not be used for the precise quantitative characteristics of the historical development, but it helps to identify the key trends. Consequently, a caricature is a kind of document of its time, where authors often emphasize the typical features of the certain historical and social phenomena; reveal their political nature; reveal (often on the negative side) image of a politician.

Література

1. Комаров Ю. Запамятовується назавжди! З практики використання політичних карикатур у шкільному викладанні історії / Юрій Комаров // Історія в школах України. – 2004. – № 1. – С. 24-27.
2. Короткова М. В. Наглядность на уроках истории : практ. пособие для учителей / Короткова М. В. – М.: гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 117 с.
3. Левітас Ф. Методичні рекомендації Київського міського педагогічного університету ім. Б. Д. Грінченка / Ф. Левітас, О. Васильєв, Ю. Комаров, О. Трухан // Історія та правознавство. – 2003. – №1 (1). – С.2-12.
4. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник / Петро Володимирович Мороз – К.: Педагогічна думка, 2012. – 128 с.
5. Мороз П. В. Реалізація дослідницького підходу в шкільному підручнику історії (на прикладі підручника “Всесвітня історія. Історія України” для учнів 6 класу) / П. В. Мороз, І. В. Мороз // Проблеми сучасного підручника. – 2015. – Вип. 15(2). – С. 53-66.
6. Нікітіна І. П. Науково-дослідницька діяльність учнів. 5 – 11 класи / Нікітіна І. П., Нікітін Ю. О., Шеліхова В. В., Кожем’яка О. Л. – Х.: Основа, 2006. – 225 с.
7. Пометун О. Методика навчання історії в школі : [посібник] / Пометун Олена Іванівна, Фрейман Григорій Ошерович. – К. : Генеза, 2009. – 327 с.
8. Moroz P. V. Methodological aspects of the selection of the illustrative material for the school textbook of ancient history / P. V. Moroz // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 459-476.
9. Moroz P.V. Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school / P.V. Moroz , I.V. Moroz // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 3. – с. 102-115.

References

1. Komarov Yu. Zapamiatovuietsia nazavzhdy! Z praktyky vykorystannia politychnykh karykatur u shkilnomu vykladanni istorii / Yurii Komarov // Istoriia v shkolakh Ukrainy. – 2004. – № 1. – С. 24-27.
2. Korotkova M. V. Nagljadnost' na urokah istorii : prakt. posobie dlja uchitelej / Korotkova M. V. – М.: gumanit. izd. centr VLADOS, 2000. – 117 s.
3. Levitas F. Methodychni rekomendatsii Kyivskoho miskoho pedahohichnoho universytetu im. B. D. Hrinchenka / F. Levitas, O. Vasyliiev, Yu. Komarov, O. Trukhan // Istoriia ta pravoznavstvo. – 2003. – №1 (1). – S.2-12.
4. Moroz P. V. Doslidnytska diialnist uchniv v protsesi navchannia istorii Ukrainy: metodychnyi posibnyk / Petro Volodymyrovych Moroz – К.: Pedahohichna dumka, 2012. – 128 s.
5. Moroz P. V. Realizatsiia doslidnytskoho pidkходу v shkilnomu pidruchnyku istorii (na prykladi pidruchnyka “Vsesvitnia istoriia. Istoriia Ukrainy” dla uchniv 6 klasu) / P. V. Moroz, I. V. Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2015. – Vyp. 15(2). – S. 53-66.

6. Nikitina I. P. Naukovo-doslidnytska diialnist uchniv. 5 – 11 klasy / Nikitina I. P., Nikitin Yu. O., Shelikhova V. V., Kozhemiaka O. L. – X.: Osnova, 2006. – 225 s.
7. Pometun O. Metodyka navchannia istorii v shkoli : [posibnyk] / Pometun Olena Ivanivna, Freiman Hryhorii Osherovych. – K. : Heneza, 2009. – 327 s.
8. Moroz P. V. Methodological aspects of the selection of the illustrative material for the school textbook of ancient history / P. V. Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2014. – Vyp. 14. – S. 459-476.
9. Moroz P.V. Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school / P.V. Moroz , I.V. Moroz // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2015. – № 3. – s. 102-115.

Мороз П. В.

ВИКОРИСТАННЯ КАРИКАТУР В ШКІЛЬНОМУ ПІДРУЧНИКУ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ (МЕТОДИКА РОБОТИ В УМОВАХ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ)

Автор статті зазначає, що важливою складовою повноцінного розвивального навчання на уроці історії є залучання у навчальний процес різних наочних засобів. Основним джерелом цих видів наочності має бути шкільний підручник. Це, на думку авторів, уможливить перетворити його на робочу книгу, яка спонукатиме учня працювати з нею самостійно. У статті розкрито особливості використання карикатур у шкільному підручнику всесвітньої історії, подано методику роботи з ними на уроках історії.

Ключові слова: шкільний підручник історії; структура підручника; ілюстративний матеріал; карикатури.

Мороз П. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАРИКАТУР В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ИСТОРИИ (МЕТОДИКА РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ)

Автор статьи отмечает, что важной составляющей полноценного развивающего обучения на уроке истории является вовлечение в учебный процесс различных наглядных средств. Основным источником этих видов наглядности должно быть школьный учебник. Это, по мнению авторов, позволит превратить его в рабочую книгу, которая будет побуждать ученика работать с ней самостоятельно. В статье раскрываются особенности использования карикатур в школьном учебнике всемирной истории, представлена методика работы с ними на уроках истории.

Ключевые слова: школьный учебник истории; структура учебника; иллюстративный материал; карикатуры.

META-SUBJECT ROLE OF SCHOOL GEOGRAPHY

O. F. Nadtoka,

*head of Geography and Economics Teaching Department
at the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Ph.D.,
Senior Researcher,
e-mail: nadtoka.ol@ukr.net*

This article deals with the formation of the meta-subject knowledge that is the basis of intellectual competency and personal development. On this background, the role of geography, which occupies a prominent place in the development of personality and perception of environment by him/her within the spatial-temporal framework is considered. To some extent, these approaches highlight the role and place of geography in shaping meta-subject knowledge.

Furthermore, in the article, based on the specific examples, the importance of a geography textbook was determined, and its role in the process of forming metasubject knowledge of secondary schools pupils were highlighted.

The author offers his own version of the model of the textbooks on geography. It displays the design and the implementation of the methodology model of a textbook on geography for secondary schools. It is noted that this model of a textbook is formed on the curriculum basis and is based on applying such methodological approaches as personality-oriented, competence-based, activity-based, regional, problem, metasubject ones. Their reflection in the book ensures the certain prerequisites for the changing role of the teacher and the pupils in the educational process, and its intensification in the classroom transforms geography education into the mainstream of the pupils' creative activity, makes it possible to take into account their educational needs and personal orientation vector in forming the geographical picture of the world. The combination of these components in a model ensures conditions for the implementation on the basis of geographical education based on the child centrism.

Key words: curriculum; meta-subject approach; methodological model; methodology of teaching geography; teaching approaches.

Problem statement. The issue of establishing stable inter-subject relations interested educators in the distant past. In particular, such progressive educators as J. Comenius, K. Ushynskyy, J. Locke underscored the need for the links between educational items to reflect the complete picture of nature in the pupil's mind, and to create an internal system of knowledge and proper understanding of the world (the formation of the pupils' scientific world). J. Comenius advocated the interconnected study

of grammar, philosophy and literature, and J. Locke highlighted history and geography [5].

Intersubject links and meta-subjectivity are based on the philosophical foundations of general development. It should be noted that the method of teaching geography, like any other science requires continual development since the existence of science is impossible without its movement. This position is based on a mathematical representation of the irreversibility of time. Thus, for the methods of teaching geography today, motion and development in every moment of synthesis and fusion, the combination of “before” and “after” for now is topical.

On the one hand, it demonstrates that it is necessary to define all aspects of the formation and development of science clearly, on the other hand, that it has to include a prognostic aspect. Such approaches set the stage not only to develop new methodological foundations, but also take into account new trends in teaching science, in particular, obtaining meta-subject educational results. This trend is becoming relevant due to the introduction of profession-oriented education in high school when geography is a part of natural, geographic, economic, and environmental profiles. Due to its dual nature, geography includes a physical-geographical and socio-geographical components; it is oriented at applying to both interdisciplinary connections and the meta-subject approach to training and achievement of the meta-subject educational outcomes [2]. It should be recognized that during centuries, geography as a school subject, not only integrated a range of natural and social knowledge, but also ensured conditions for achieving meta-subject learning results by means of physical, economic, social, political, mathematical geography and geographical studies.

Besides, thanks to its integrative nature, geography is a kind of methodological testing ground for introducing meta-subjects. Each of them including “Task”, “Knowledge”, “Problem”, “Meaning”, “Scheme”, “Challenge”, etc. has its geographic channels of expression [9, 10].

Analysis of the recent researches. According to V. Kremen “Every era is different in value determinations” as it is predetermined by the process of the social and cultural life [3, 73].

It is noteworthy to state that outlined in the Concept of geographic education in the elementary school, it was outlined that geography is a philosophical subject, that helps the CEI pupils to form the relationship and the interdependence between the natural course of social and economic processes at three levels: local, regional and global in their mind; it allows the pupils to build the geographical picture of the world in their mind [2]. The State standard of basic and secondary education states that there are three levels of comprehensive development programs that can be realized at the level of personal, meaningful and meta-subject results. The first ones

are implemented on the basis of values, individual and personal positions, motives, personal qualities; the second ones are absorbed by the pupils in the study of school subject, formation of skills, competencies and attitudes, experience of creative activity; meta-subject ones are acquired through the development of universal methods applied, within the framework of the educational process, and in real life situations [1].

The purpose of the article. Currently, the urgent problem appears to be the development of the new methodological principles of geography teaching to suit the new paradigm shift in the educational system of Ukraine. In this regard, the question of the changes in the role of a teacher and a pupil in the educational process is especially significant. O. Savchenko, who underscores the role of a teacher as an organizer of educational activity in her book *Elementary School Didactics*, indicates that a teacher should guide the activities of pupils so that they were participants, not passive observers of the educational process, interacted with the teacher and learnt other subjects [8].

Therefore, nowadays the development of meta-subject training bases is especially important, as through their introduction into the educational process, a CEI will be prepared better for the realities of life and become more competitive.

Main body. The main incentive for any activities organized by the teacher is his/her performance. A CEI pupil as one of the subjects of the educational process, searches for an immediate result, and this result is a source of new needs and another impetus to educational activities. That is the reason why such method of organizing pupils in the process of training and educational activities as a collective perspective is significant; it ensures the combination of the intended result with the daily, albeit small, result. However, it is necessary to keep in mind the fact that outdoor activity is often adaptive whereas indoor activity is converting [6]. Therefore, in terms of the subject teaching methods, the methods of teaching geography, in particular, are important and modern for introducing the meta-subject training basis. On this background, the teacher and the pupils are not only in terms of subject, but also research and value-semantic activity whereas the secondary school teacher continues to organize and manage different types, kinds and forms of activity in the learning interests of personality. Organization and management of space is not decreasing, but is rather expanding to appeal to the general, meta-subject training bases.

Meta-subject activity is closely related to the subject activity, as it is one of its fundamentals. Specifically, thanks to its structure and development history as a school subject, geography reflects its meta-subject. Consequently, taking it into consideration, 70 % of information that treats people every day has geographical implications.

It is necessary to take into consideration that meta-subject activity is not identical to the common educational one. It is characterized by the withdrawal beyond academic subjects, but not the complete refusal of them. On the one hand, meta-subject is one or several subjects or several objects simultaneously, and it lies in their root. Thus meta-subjects can not be separated from objectivity, as they are located in dialectical unity [10].

On the other hand, common educational activity is a part of learning; it means that its action is parallel to the subject. Thus, it is independent from objects and can be applied to any of them, including geography.

It should be stated that the use of the meta-subject approach to learning is relevant to all levels of education: primary, basic, senior profession-oriented school. However, it will be most effective, probably in terms of the specialized schools where pupils are peculiar for their self-identification: social, personal, professional, spiritual and practical one. Furthermore, in the minds of the pupils of specialized schools, the leading role is played by motives related to self-determination and preparation for independent living. In terms of the goal of objectivity, these motives acquire personal meaning and become valid [6, 7].

Given the trends of the national educational system, we will make a number of proposals relating to a textbook in general and a geography textbook, in particular, which are valuable in terms of the design of a new model of textbook.

In order to ensure stable relations in the triad: “The concept of education – educational standards – curriculum”, which serves as the template for creating a methodological means of teaching standards in the segment of geographical education, we should foresee that geography is not only a natural science, but also a social one. Therefore, school geography courses should consider the major substantive lines of both physical geography (natural science courses) and socio-economic geography (social and humanitarian ones). In addition, there is a need to introduce such meta-subject blocks as “Task”, “Sign”, “Knowledge”, “Problem”, “Sense”, “Situation”, “Scheme” in the primary school in the fragmented way, and the senior profession-oriented school in the system way. There is a need to develop the new meta-subject “Information”. In the textbooks of geography, these aim substantive blocks can be present in the form of logical bridges that connect different content components; they can have a modified title (depending on pupils’ age characteristics), but bear a general scientific direction [9; 10].

In particular, to some extent, the meta-subject “Sign” in the textbooks is used in geography; it forms the pupils’ ability to systemize and plays a role in systematizing information. Since geography contains significant amounts of graphic information, meta-subject learning activities of pupils are natural and necessary on this background. CEI pupils learn to express the information

that they understand what they want to say by signs. Quite important point is the generalization of educational information in the form of signs. According to various graphics they learn to see that perfect intellectual content. Thus the sign serves as the supporting logic signal to the perception and communication of information and its generalization in logical blocks.

The meta-subject “Problem” is used in the teaching of geography systematically. On the territory of Ukraine, it was introduced by M Topuzov in the process of learning geography and later it was continued by O. Topuzov. This meta-subject ensures the development of the ability to think, develops its subjective and personal features. Based on this meta-subject, a disciple learns to see and understand the whole situation, to form their own judgments about it and be able to defend their own position on this issue. As a result of problem solving, students of the CEI analyze it and produce mental algorithm to solve them.

Meta-subjects are not only an activity but also a part of the training content. Problems, charts, numbers are just a meta-subject content of education [7; 10].

So meta-subject educational content and activities Meta-subject of a student and a teacher are considered according to subject matter and objective activity.

Taking into consideration the abovementioned issues, the textbooks for the high school should apply to the meta-subject broader approach which aims at the complete descriptive perception of the world, encouraging the pupils to meta-activity. Meta-subject results of educational activities is a means of activity applicable both within the educational process and aimed at solving problems in real life situations. The geographical picture of the world, which is one of the segments of the general scientific world, they are formed in the minds of each pupil individually, based on one, several or all subjects. Therefore, the learning process is understood not only as a mastering system of knowledge and skills, but as a process of personal development, acquisition of social experience, the formation of values and key as well as subject competencies. Based on the abovementioned issues we can conclude that learning is expedient to direct the formation of the meta-subject knowledge and the social development of an individual.

Tainging into account the abovementioned issues, modeling geography textbooks should take into consideration the fact that the object of study of geography is spatio-temporal differentiation of the components of the world that requires their disclosure at three levels: global, regional, local ones. These levels must meet the basic content line (direction) of all school geography course. Teaching geography and a textbook as a basic training tool should provide inextricable link between these levels and a basis to understand the main meta-subjects.

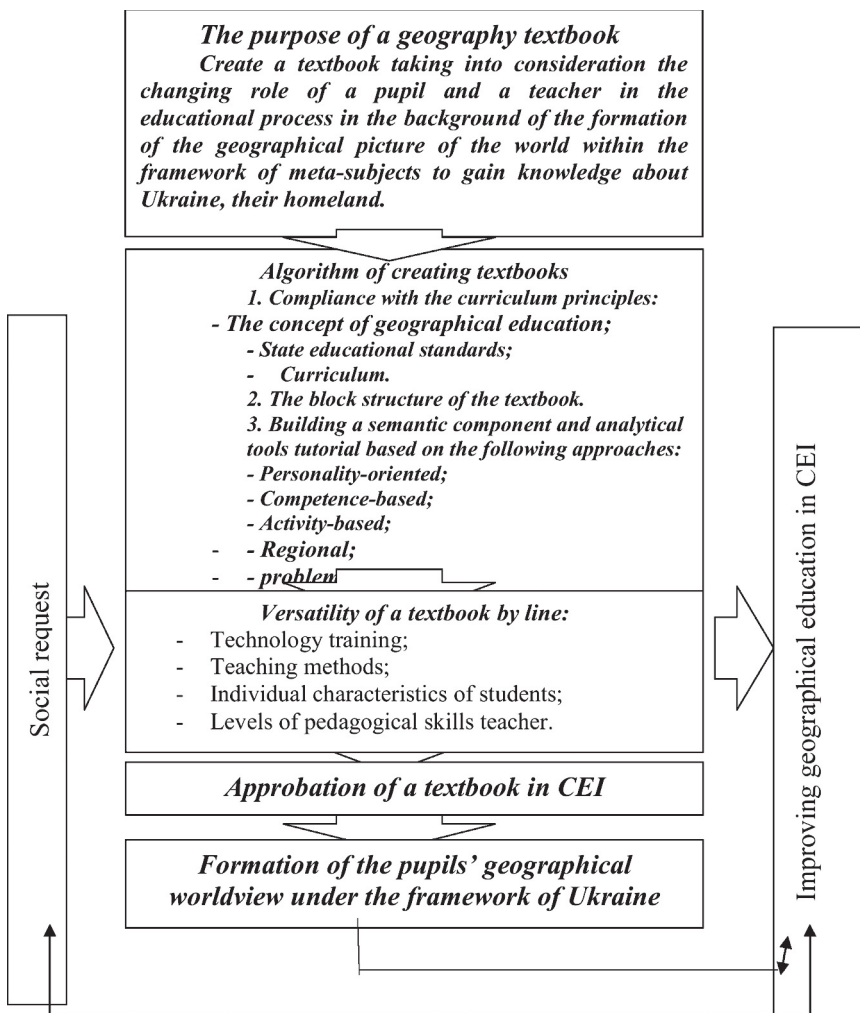


Fig. 1. Methodological model of the geography textbook model creation for the secondary schools

Thus, we consider that the model of a geography textbook for the CEI pupils are formed on the curriculum basis. Besides, an important element is applying to such approaches as personality-oriented, competence-based, activity-based, regional, problem, and metasubject ones (see Figure 1).

Therefore, it is important in terms of acquiring pupils' meta-subject knowledge, their key and subject competencies.

Conclusions and recommendations for the further research. Given the current trends in the educational system of Ukraine we can say that it is a time when both curricula and educational standards should be more flexible and realistic due to the mechanisms of the national curriculum. Since the process of evolution of the state educational standards will continue in the future it is expected that they will be more clearly defining the subject as well as meta-subject principles of schooling; in this respect, it is worth considering some aspects that are related to the school geographical education:

1. Taking into account the current trends in the education system of Ukraine and the fact, the educational area and state standards will continue to be determined by objective principle. It is necessary to distinguish geography (possibly called "Earth Sciences") as an independent branch of the State educational standard. This will allow you to consider this dualistic school subject, rationally allocate training time within the natural, social and humanitarian components of it. In this educational field, it is rational to determine such school subject as economics [4].

2. Due to the progressive development of science, a special emphasis should be put on environmentalizing, economization, informatization, and socialization of the school geography content. It is necessary to take into account the requirements of experience, creativity as well as emotional and value attitude to objects that are considered by geography. Besides, it is necessary to strengthen patriotic education component in geography aimed at the national identification.

3. Structuring the learning content of a textbook must be ensured in the way to observe the subordination in the components of knowledge from the ideas and concepts to the general physiographic patterns and disclosure of social and economic phenomena based on fundamental laws of society in the certain course. Meta-subject components provide geographical content of school education.

4. It is worth to design an updated model of a geography textbook based on the curriculum principles. For this purpose, we apply a method of problem-reserve analysis, through which we will be able to distinguish the priority issues of modern methods of teaching geography to compare the strengths and weaknesses of methodological innovations and provide the search for the external and internal resources to update content and learning tools.

5. The model of new geography textbooks should be constructed on the basis of the social demand on this segment of education, so it should be based on the curriculum basis. It should be developed on the basis of the personality-oriented, competence-based, activity-based, regional, problem and metasubject approaches.

Thus, the text of a textbook on geography and its methodical apparatus will transmit the foundations of humanocentrism and childcentrism.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc
2. Концепція географічної освіти в основній школі: проект / Інститут педагогіки НАПН України / за заг. ред.: О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна, А. С. Доброскок та ін. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 30 с.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-е вид. – К. : Т-во “Знання” України, 2011. – 520 с.
4. Надтока О. Ф. Прогностичні аспекти еволюціонування географічної освіти в загальноосвітній школі / О. Ф. Надтока // Рідна школа. – 2015. – № 5–6. – С. 53–57.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Соврем. слово, 2005. – 720 с.
6. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя / І. П. Підласий. – Х. : Вид. група “Основа”. – 2009. – 360 с.
7. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен ; пер. с англ. – 2-е изд., испр. – М. : “Когито-Центр”, 2001. – С. 17. – 142 с.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
9. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
10. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методике обучения / А. В. Хуторской. – СПб., 2004. – 541 с.

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc
2. Kontseptsia heohrafichnoi osvity v osnovnii shkoli: proekt / Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy ; za zah. red. : O. M. Topuzov, O. F. Nadtoka, L. P. Vishnikina, A. S. Dobroskok ta in. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 30 s.
3. Kremen V. H. Filosofiia liudynotsentryzmu v osvitnomu prostori / V. H. Kremen. – 2-e vyd. – K. : T-vo “Znannia” Ukrainy, 2011. – 520 s.
4. Nadtoka O. F. Prohnostychni aspekty evoliutsionuvannia heohrafichnoi osvity v zahalnoosvitnii shkoli / O. F. Nadtoka // Ridna shkola. – 2015. – № 5–6. – S. 53–57.

7. Raven Dzhon. Pedagogicheskoe testirovaniye: Problemyi, zabluzhdeniya, perspektivy / per. s anhl. – 2-e izd., ispr. / Dzhon Raven. – M. : “Kohyto-Tsentr”, 2001. – 142 s.
8. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoyi osvity : pidruchnyk / O. Ya. Savchenko. – K. : Hramota, 2012. – 504 s.
9. Khutorskoi A. V. Metodyka lychnostno-oryentirovannoho obucheniya. Kak obuchat vsekh po-raznomu? : posobyе dlia uchytelia / A. V. Khutorskoi. – M. : Izd-vo VLADOS-PRESS, 2005. – 383 s.
10. Khutorskoy A. V. Praktikum po dydaktyke y metodyke obucheniya / A. V. Khutorskoy. – SPb., 2004. – 541 s.

Надтока О. Ф.

МЕТАПРЕДМЕТНА РОЛЬ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ

У статті розглянуто питання формування метапредметних знань, які є основою інтелектуального та компетентнісного розвитку особистості. На цьому тлі виокремлено роль географії, що є важливою у розвитку особистості та сприйнятті нею середовища через просторово-часові рамки. Зазначені підходи, певною мірою, висвітлюють роль і місце географії у формуванні метапредметних знань.

Окрім цього, у статті на основі конкретних прикладів виокремлено значення підручника географії та висвітлено його роль у процесі формування метапредметних знань учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Автор статті пропонує власний варіант моделі створення підручника географії.

Ключові слова: курикулум; метапредметний підхід; методична модель; методика навчання географії; методичні підходи.

Надтока А. Ф.

МЕТАПРЕДМЕТНАЯ РОЛЬ ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ

В статье рассматриваются вопросы формирования метапредметных знаний, которые являются основой интеллектуального и компетентностного развития личности. На этом фоне выделяют роль географии, важную в развитии учащихся и восприятии ими среды через пространственно-временные рамки. Такие подходы, в определенной степени, освещают роль и место географии в формировании метапредметных знаний.

Кроме этого, в статье, на основе конкретных примеров, выделено значение учебника географии и освещается его роль для процесса формирования метапредметных знаний учеников общеобразовательных учебных заведений. Автор статьи предлагает собственный вариант модели создания учебника географии.

Ключевые слова: куррикулум; метапредметный подход; методическая модель; методика обучения географии; методические подходы.

КРАЇНОЗНАВЧІ ПОНЯТТЯ В ПІДРУЧНИКАХ З ГЕОГРАФІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Т. Г. Назаренко,

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
головний науковий співробітник
відділу навчання географії та економіки,
e-mail: geohim@ukr.net*

У статті розглядаються особливості формування предметної компетентності в учнів засобом країнознавчих понять, що представлені в підручниках з географії.

Проаналізовано чинні підручники з географії на предмет висвітлення в їх текстах країнознавчих понять. Наведено приклади, де запропоновано власне бачення проблеми введення країнознавчих понять в текст підручника, що допомагає формувати предметну компетентність в учнів.

Ключові слова: шкільна географія; географія України; країнознавчі поняття; шкільні підручники; предметна компетентність; методика роботи з підручником.

Постановка проблеми. Процес формування понять в різних шкільних географічних курсах є надзвичайно актуальним, оскільки закладає підвалини наукового мислення учнів. Кожне наукове знання про поняття складається з теоретичних знань, які узагальнено відтворюються в мовній формі та відображають зовнішній світ та об'єктивну дійсність. Знання об'єднують певну сукупність понять — логічно оформлених загальних думок про явища, процеси, відношення, які входять в предмет вивчення і складаються з визначень та термінів. Географічні терміни і поняття становлять понятійно-термінологічний апарат науки та шкільного предмета.

З розвитком науки про Україну та українство відбувається певний перегляд складових, що формують країнознавчі поняття українознавчого напрямку, а відтак виникає необхідність в оволодінні предметною компетентністю, що закладена в шкільному географічному курсі “Україна у світі: природа, населення”.

У 8-му класі учні вперше знайомлять з таким навчальним предметом, як географія України і мають усвідомлювати себе мешканцем,

громадянином, патріотом держави, в якій живуть, а для цього необхідно закласти змістові засади предметної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна і психологічна література приділяє значну увагу питанню засвоєння суттєвих і несуттєвих ознак понять під час їх формування. Проблема формування наукових понять досить давно приваблювала увагу психологів та педагогів. Існують численні відомості, які підтверджують, що у своїх працях багато дослідників ґрунтовно і поступово розв'язували педагогічні проблеми, пов'язані з процесом формування наукових понять у шкільних географічних курсах. В Україні ці питання прямо чи опосередковано розглядали О. Т. Діброва, Г. С. Костюк, В. П. Корнеєв, Л. І. Круглик, В. О. Надтока, Т. Г. Назаренко, М. П. Откаленко, О. В. Плахотнік, А. Й. Сиротенко, О. В. Супричов, М. С. Топузов, Г. Ш. Уварова, О. А. Федій, Н. В. Шиліна, П. Г. Шищенко тощо. Ці дослідники розробляли різноманітні методики щодо формування, усвідомлення, застосування та використання наукових географічних понять в шкільних курсах географії.

Питання формування країнознавчої компетенції має особистісно орієнтований характер і обумовлює розвиток особистісних якостей кожного учня, тому нами проаналізовані здобутки психологів і педагогів: О. Баркова, А. Борзова, Л. Виготського, П. Гальперіна, Г. Герасимова, А. Даринського, І. Душиної, Л. Занкова, О. Кабанової-Меллер, В. Коринської, О. Крилової, Г. Лисенкової, Л. Панчешнікової, О. Половінкіна, Г. Понурової, Л. Прозорова, В. Пятуніна, С. Рубінштейна, М. Скаткіна, П. Терехова, В. Щеньова та інших. Наявність значної кількості наукових праць, однак, не дає змоги всебічно розкрити проблему формування предметної компетентності через країнознавчі поняття, що містяться в географічному курсі. У більшості досліджень недостатньо відображено проблему вибору змісту, форм, методів і технологій формування в свідомості учнів змісту країнознавчих понять, які пов'язані з українознавчою тематикою шкільного курсу з географії України. Недостатньо узгоджені міжпредметні та міжкурсові зв'язки та психолого-педагогічні закономірності процесу формування країнознавчих понять; неповною мірою розроблено формування країнознавчих компетенцій, що ґрунтується на чіткому розумінні взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємодії усіх важливих соціально-економічних процесів і явищ, що постійно відбуваються у житті суспільства, країни та глобальній системі природокористування; недостатньо визначено критерії та рівні сформованості країнознавчих понять у восьмикласників.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Увагу зосереджено на розкритті країнознавчого потенціалу оновленої навчальної програми з географії та відображення її змісту в текстовій структурі та понятійному апараті підручника географії для формування в учнів предметної компетентності.

Виклад основного матеріалу. У процесі вивчення географії в школі закладається понятійний апарат, який базується на географічному мисленні. М. М. Баранський у своїх роботах неодноразово давав визначення географічному мисленню: “У поняття “географічне мислення” входять дві ознаки. Географічне мислення — це мислення, що тяжіє до території, яке накладає всі судження на карту, комплексно пов’язано і не замикається в рамках одного “елементу” або “сфери”, інакше кажучи, “що грає акордами, а не одним пальцем”” [1].

Нам імпонує думка Я. А. Коменського, який зазначав, що “початок пізнання завжди виникає з почуттів, оскільки немає в розумі нічого, чого б раніше не було у почуттях. Будь-яке навчання починайте не із словесного тлумачення про речі, а з реального спостереження за ними”. У нього ж ми знаходимо висловлення про те, що в організації навчальної діяльності на уроці повинні брати участь і самі учні, таким чином у них формуються системні знання [4].

Д. Д. Семенов писав: “Найкраще розпочинати викладання географії з околиць тієї місцевості, в межах якої живуть учні, шляхом порівняння близьких об’єктів з віддаленими. Із цікавих оповідань діти без значних зусиль усвідомлюють суть різноманітних явищ природи, опановують географічні терміни, не заучуючи на пам’ять дослівних визначень, таким чином в них виникає почуття гордості за усвідомлення себе мешканцем території на якій вони проживають” [10].

Серед шкільних географічних курсів “Географія України” наразі залишає за собою головне місце у формуванні особистості громадянина України, забезпечуючи вивчення навколишнього середовища та підтримуючи розвиток знань про етнічний, національний, територіальний, мовний, державницький патріотизм. Завдання цього курсу полягають у створенні цілісного образу рідної країни з точки зору об’єднаних складників — навколишнє середовище (природа), мешканці (населення), економічні стосунки (господарство), які перебувають у взаємозалежності та взаємозв’язку. Унікальність цього курсу зводиться до того, що учні мають можливість відчувати взаємодію між природно-територіальними, виробничо-територіальними і соціально-територіальними комплексами на одному об’єкті вивчення.

Враховуючи політичні події останнього часу, на перший план виходять проблеми патріотичного виховання, про що свідчить затверджена Міністерством освіти і науки України Концепція національ-

но-патріотичного виховання дітей та молоді (Наказ МОН України за № 641 від 16.06.2015 р.) [5].

Серед виховних напрямів нині найбільш актуальними виступають патріотичне та громадянське виховання як засадничі, що відповідають і нагальним вимогам, і викликам сучасності, а також закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і майбутніх поколінь, які розглядатимуть державу (*patria*) як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, вираженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін тощо.

Нині, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості. При цьому потрібно враховувати, що Україна має давнішню і величну культуру, історію, досвід державницького життя, які виступають дужим джерелом і незламним прикладом у вихованні подальших генерацій. Вони уже увійшли до освітнього та загальновиховного простору, але сучасні суспільні процеси потребують їх переосмислення для відкриття нових можливостей освітньої сфери [5].

Дослідження території України відбувається за краєзнавчим та країнознавчим підходами, оскільки вони забезпечують найбільш природний спосіб синтезу даних про природу, населення, господарство. Особливу увагу до вивчення географії України пояснюють ще й тим фактом, що Україна для українських учнів має і духовний зміст — це земля їх дідів, батьків. “Батьківщина, — писав В. О. Сухомлинський, — починається для дитини зі шматочка хліба і ниви пшениці, з лісової галявини і блакитного неба над маленьким ставом, з пісень і казок над колискою ... Пізнаючи світ і самих себе, діти зобов’язані по крихітці усвідомлювати відповідальність за матеріальні і духовні цінності, створені старшими поколіннями” [11].

Географія України, по суті, є країнознавством, оскільки вона вивчає частину географічної оболонки, що знаходиться в межах держави — України, а також оперує поняттями — населення, розміщення та взаємозв’язок сфер економіки України.

Таким чином, географія України є найважливішою з наукових дисциплін, що здійснює довготривалий та постійний контроль за якістю навколишнього середовища та життєдіяльності людини і людського суспільства загалом.

Аналіз навчальної програми засвідчив, що вивчення географії у 8-му класі “Україна в світі: природа, населення” спрямоване на формування цілісної науково-географічної картини своєї держави на основі комплексного її дослідження. Цей курс допомагає учневі усвідомити себе громадянином України, закласти знання про при-

роду та сформувати в учнів знання та уявлення про Україну як цілісну країну, у якій відбуваються різноманітні глобальні та регіональні процеси [8].

Введення країнознавчих понять в шкільну навчальну програму з географії корелює рівень сформованості **географічної культури**, ефективність вияву якої визначають: відповідний рівень географічних знань, географічної свідомості та користування активним науково-географічним словником. Усе це дає підстави стверджувати, що розроблення і впровадження географічної інформації на країнознавчому матеріалі сприятиме розв'язуванню проблеми диференційованого навчання [8].

Факти, картини, образи в наведених текстах підручника та розповідь вчителя є головним змістом. Як зазначав професор В. П. Корнєєв, набуття нових знань відбувається через слово вчителя і зміст підручника. Завдяки чому в свідомості учнів можуть створюватися конкретні знання відповідного змісту [6].

Країнознавче навчання, зокрема під час вивчення географії, полягає не тільки в поінформованості учнів, а й у засвоєнні наукових географічних знань про закономірності розвитку природи, як основи для прийняття оптимальних рішень зі спостереження просторово-часових географічних закономірностей. Оволодіння понятійно-термінологічним апаратом науки географія відображено у визначеннях в підручниках, таким чином учні створюють власний словниковий науковий географічний словник, яким користуються упродовж навчального часу та й в подальшому дорослому житті.

До фундаментальних географічних понять, що містять країнознавчу змістову складову варто зарахувати, насамперед, власне поняття “Україна”, яке охоплює як географічну складову – назва країни та її розташування, географічне положення, так і регіональну – місце народження, місце проживання тощо.

В. О. Сухомлинський вважав, що учень стає справжньою людиною, патріотом, коли він разом із педагогом торує шлях від любові до рідного краю до розуміння історичної долі народів світу [11].

Що ж варто розуміти під країнознавчими поняттями географічного змісту “країна”, “рідний край”, “регіон”, “область”, “місцина”, “місце народження”, “місце проживання”, адже вони мають зовсім різний зміст.

У літературі з методики краєзнавства поняттям “рідний край” охоплюють ділянки, доступні для безпосереднього вивчення учнями [7, с. 72].

Відомі різноманітні способи для визначення поняття “рідний край”. Наприклад, способом, що користуються вчителі для усвідом-

леного розуміння цього поняття є власна думка самих учнів. Учні вказують слова: рід, рідня, родичі, родовід тощо. Поняття “рід” згадувалося в історичному оповіданні “Пригоди Боривовка” [3].

Отже, рід — це найдавніша людська спільнота, ще за первісного часу, колектив близьких, кровних родичів. Самі слова “рід”, “рідний” — давньослов’янські. Теж саме відбувається із поняттям “край”. Називаються чотири основні значення:

- 1) кінець (край села);
- 2) різ (край тканини);
- 3) місцевість, сторона (“Київський край” — Київщина);
- 4) велика адміністративно-територіальна одиниця в деяких країнах (Грузія, Росія, Чехія).

Від різних значень цього слова походять і такі слова, як крайник — прикордонний мешканець; крамниця — кордон; крайнюк — той, що живе край села; крайовець — дерево, що росте край лісу; крайовий — місцевий. Цікаво, що слово край є і в інших слов’янських народів: болгар, словаків, сербів, хорватів, словенців, що означає майже це ж саме.

Отже, поняття “край” — старослов’янське. Воно є похідним від слова “кроїти” з первісним значенням “відрізок”. Згодом його почали вживати у значенні “межа, кінець, берег”, а ще через певний час як “окраїнна смуга землі або земля відділена межами”.

Яким же чином у підручниках з географії представлено та уведено ці поняття? У функціонуванні освітніх систем підручник посідає виняткове місце серед інших засобів навчання. Саме він через зміст, структуру, оформлення визнає глибину розкриття навчального предмета, обсяг знань, норм і цінностей, який в обов’язковому порядку має одержати кожний учень на тому чи іншому етапі навчання. Підручник не тільки задає єдиний стандарт освіти в навчально-виховній діяльності школи, а й з’ясовує фон для особних моментів розвитку вчителя й учня. Підручник — це найперше джерело навчальної інформації, основний дидактичний засіб, що забезпечує процес навчання [2, с. 52].

Аналізуючи різноманітні підручники з географії для основної школи за різні роки видання та порушуючи проблему, над якою ми працюємо, ми зробили висновок, що шкільні підручники з географії варто створювати, враховуючи практичну складову, щоб навчальні тексти формували реальні навчальні навички через понятійний апарат географічного змісту, щоб це сприяло оволодінню предметною компетентністю.

Аналіз підручників засвідчив, що майже всі вони відзначаються високим ступенем науковості, збалансованістю змісту, мають бага-

тий ілюстративний матеріал. Ми погоджуємося з думкою професора О. М. Топузова про те, що на сучасному етапі необхідно, щоб процес формування наукових понять, а в нашому випадку краєзнавчих, супроводжувався розумовим розвитком учнів, а не цитуванням заведеного матеріалу з підручника або його переказом [12, с. 43–45].

За текстом підручника, формуючи країнознавчі поняття, учні основної школи пишуть наукові диктанти, складають експрес-тести, кросворди, наукову мозаїку, створюють додаткові контрольні питання, які потребують роздумів, навчаються виділяти головне, суттєве. Ілюстрації в підручнику учні інсталюють шляхом складання творчих мініатюр, описів тощо. Наприклад, під час вивчення теми “Ґрунти” для мотивації навчання та створення патріотичного відчуття підручник надає таку інформацію: “від”їжджаючи за межі Батьківщини, українці на згадку про неї брали з собою грудочки сирої землі. Навіть з місця загибелі прийнято було брати землю. У давнину казали, що таким чином земля надає силу, яка особливо допомагає в далеких маршах або у війнах, оскільки містить душу загиблого родича, який весь час оберігає душі. Отже, ґрунт має не тільки фізичне, а й духовне значення” [9].

Географічне країнознавство утворює одну із засадничих галузей у системі географічних наук. Поняття “країна” М. М. Баранський вважав основним об’єктом географії, а її характеристику – головним змістом географічних робіт [1].

Географічне поняття “Україна” має країнознавчий зміст і охоплює: територію, яку заселяв український етнос у минулому та заселяє український народ (нація) наразі; природу; відповідну територію з її земними, водними, повітряними просторами, особливостями екології; мову, як універсальний феномен буття і свідомості етнонації; суспільство, державу в їх генезисі, культуру (релігія, філософія, освіта, мистецтво, наука, право, міжнародні відносини).

Аналіз введення в текст підручника країнознавчого поняття “Україна” нами подано у табл. 1.

Отже, можемо зазначити, що не всі автори намагаються внести в текстовий зміст підручників поняття однаковим чином, така ж сама ситуація з іншими країнознавчими поняттями географічного змісту (на жаль, обмеженість об’єму статті не дає нам можливості представити весь спектр проаналізованих понять).

Таблиця 1

Автори підручника	Видавництво і рік видання	Яким чином вводиться
Паламарчук М. М.	К.: “Освіта”, 1992	У рубриці Історична довідка: Назва “Україна” вперше згадується під 1187 р. у Київському літопису і стосувалася території Переяславської, Київської та Чернігівської земель (стор. 5)
Сиротенко А. Й., Чернов Б. О.	К.: “Благовіст”, 2000	У рубриці Запитання: Ми – мешканці землі, що зветься Україною, пригадайте з історії, як раніше називалась наша країна? (стор. 6)
Чернов Б. О.	К.: Освіта, 2002	У загальному тексті параграфа: Починаючи з XII ст., поряд із назвами Русь, Київська Русь у писемних джерелах Європи і усно згадується назва Україна, що ймовірно означає “край”, “країна” (стор. 6.)
Булава Л. М. та ін.	АН ГРО ПЛЮС, 2008	Не представлено
Шищенко П. Г., Муніч Н. В.	Зодіак-ЕКО ВД “Освіта”, 2008	Не представлено
Уварова Г. Ш. Пестушко В. Ю.	Генеза, 2008	У рубриці Цікава інформація: Назва Україна з’явилася в XII ст. у Київському, а дещо пізніше (XIII ст.) й у Галицько-Волинському літописах (стор. 8)
Дідчук І. Л., Заставецька О. В., Брущенко І. В.	Прем’єр ВД “Освіта”, 2011	У загальному тексті параграфа: Є версія, що назва Україна походить від давньослов’янського іменника “украї” або дієслова “укоряти” і означає відділений шматок землі (стор. 9)
Гілецький Й. Р.	Підручники і посібники, 2012	Не представлено

Висновки та перспективи подальших досліджень. Змістове наповнення підручників географії країнознавчими поняттями географічного змісту є тривалим процесом і потребує від авторів певних методичних підходів. Адже основним завданням шкільних географічних курсів є формування в учнів основної школи наукових понять через розкриття вирішальних географічних закономірностей, засвоєння цих закономірностей у процесі формування країнознавчої інформації географічного змісту має велике значення, оскільки звільняє від запам'ятовування величезного фактологічного матеріалу і водночас підвищує міцність, глибину знань та формує предметну компетентність.

Література

1. Баранский Н. Н. Страноведение и география физическая и экономическая / Н. Н. Баранский // Избранные труды. Научные принципы географии / под ред. В. А. Анучина и др. – М. : Мысль, 1980. – 105 с.
2. Баранский Н. Н. Исторический обзор учебников географии (1876–1934) / Н. Н. Баранский. – М. : Географгиз, 1954. – 502 с.
3. Власов В. С. Вступ до історії України : підручник для 5 кл. загальноосвітніх навч. закл. / В. С. Власов, О. М. Данилевська. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К. : Генеза, 2010. – 208 с.
4. Коменський Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 201 с.
5. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwilwZi3h7nKAhXn_3IKHaRvAi4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fmon.gov.ua%2Fusi-novivni%2Fnovini%2F2015%2F06%2F16%2Fnacziionalno-patriotichne-vixovannya%2F&usg=AFQjCNFCrtV8NQTzZcCw4owwascjFf2KzA
6. Корнеев В. П. Методичні засади розвитку пізнавальних інтересів учнів основної школи в процесі вивчення географії. Дисертація на здобуття звання доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 “Теорія та методика навчання (географії)” / В. П. Корнеев ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1996. – 347 с.
7. Костиця М. Ю. Географічне краєзнавство України: теоретико-методологічні засади, історія, практика : дис. ... на здобуття звання доктора географічних наук за спеціальністю 11.00.13 – “Історія географії” / М. Ю. Костиця ; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2007. – 354 с.
8. Навчальна програма [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/

9. Назаренко Т. Г. Формування соціально-економічних понять у старшокласників на уроках географії : дис. ... на здобуття звання канд. пед. наук. спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (географії)" / Т. Г. Назаренко ; НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 217 с.
10. Семенов Д. Д. Педагогические заметки для учителей : прил. к книге "Отечественноеведение" / Д. Д. Семенов. – СПб. : Изд. Черенина и Михайловича, 1864. – 60 с.
11. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибр. твори у 5-ти томах. – Т. 1. – С. 535.
12. Топузов О. М. Формування географічної компетентності учнів засобами проблемного навчання / О. М. Топузов // Рідна школа. – 2008. – № 9. – С. 43–45.

References

1. Baranskiy N. N. Stranovedenie i geografiya fizicheskaya i ekonomicheskaya / N. N. Baranskiy // Izbranye trudy. Nauchnye printsipy geografii / pod red. V. A. Anuchina i dr. – M. : Mysl', 1980. – 105 s.
2. Baranskiy N. N. Istoricheski obzor uchebnikov geografii (1876–1934) // N. N. Baranskiy. – Geofiz, 1954. – 502 s.
3. Vlasov V. S. Vstup do istorii Ukrainy : pidruchnyk dla 5 kl. zagalnoosvitnyh navchalnyh zakladiv / V. S. Vlasov, O. M. Danulevska. – 2-ge vyd., pererob. ta dop. – K. : Geneza, 2010. – 208 s.
4. Komenskiy J. A. Izbranie pedagogicheskie sochinenia / J. A. Komenskiy. – M. : Ychpedgiz, 1955. – 201 s.
5. Konceptsia nacionalno-patriotichnogo vihovannya ditey ta molodi [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupu: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEWilwZi3h7nKAhXn_3IKHaRvAi4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fmon.gov.ua%2Fusi-novivni%2Fnovini%2F2015%2F06%2F16%2Fnacionalno-patriotichne-vihovannya%2F&usg=AFQjCNFCrtV8NQTzZcCw4owascjFf2KzA
6. Korneev V. P. Metodychni zasady rozvytku piznavalnykh interesiv uchniv osnovnoi shkoly v protsesi vyvchennya geografii : dys. ... na здобуття звання докт. пед. наук. Спец. : 13.00.02 "Теорія та методика навчання (географії)" / V. P. Korneev ; Instytut pedagogiky APN Ukrainy. – K., 1996. – 347 s.
7. Kostrutsa M. Y. Geografichne kraeznavstvo Ukrainy: teoretiko-metodologichni zasady, istoria, praktyka : dys. ... на здобуття звання докт. географ. наук. Спец. : 11.00.13 – "Історія географії" / M. Y. Kostrutsa ; Kuivsku natsionalni universitet imeni Tarasa Chevchenka. – K., 2007. – 354 s.
8. Navchalna programa [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupu: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/
9. Nazarenko T. G. Formuvannya sotsialno-ekonomichnykh ponyat' u starshoklasnykiv na urokakh geografii : dys. ... на здобуття звання канд. пед. наук. Спец. : 13.00.02 "Теорія та методика навчання (географії)" / T. G. Nazarenko ; NPU imeni M. P. Dragomanova. – K., 2004. – 217 s.

10. Semenov D. D. Pedagogicheskie zametki dla uchiteley: prilozhenie k knigi "Otechestvovedenie" / D. D. Semenov. – SPb. : Izdanie Cherenina i Mikhaylovicha, 1864. – 60 s.
11. Sukhomlinskiy V. O. Problemi vikhovannya vsebichno rozvununo i osobistosti. Vibrani tvori y 5-t tomakh. – Т. 1. – S. 535.
12. Topuzov O. M. Formuvannya geografichnoi kompetentnosti uchniv zasobamy problemnogo navchannya / O. M. Topuzov // Ridna shkola. – 2008. – № 9. – S. 43–45.

Назаренко Т. Г.

СТРАНОВЕДЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ В УЧЕБНИКАХ ГЕОГРАФИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье рассматриваются особенности формирования предметной компетентности у восьмиклассников с помощью введения страноведческих понятий, которые представлены в учебниках по географии.

Автором статьи проанализированы действующие учебники по географии на предмет освещения в их текстах страноведческих понятий. Приведены примеры, где представлено собственное видение проблемы формирования страноведческих понятий с помощью географической информации в текстах учебников.

В статье сделан вывод о том, что страноведческое обучение должно заключаться не только в сознательном понимании школьниками текстов учебника, но и в усвоении и в применении научных географических знаний страноведческого содержания как основы для принятия оптимальных решений во взрослой жизни как жителя Украины.

Ключевые слова: школьная география; география Украины; страноведческие понятия; школьные учебники; предметная компетентность; методика работы с учебником.

Nazarenko T.

REGIONAL GEOGRAPHIC CONCEPTS IN TEXTBOOKS AS MEANS OF FORMATION AT STUDENTS OF SUBJECT COMPETENCE

The article considers the features of the formation of the subject competence in the eighth through the introduction of regional geographic concepts that represented in geography textbooks. Formation of concepts in different classes in geography class is very necessary process, as it lays the foundations of scientific thinking of students. All scientific knowledge on the subject consists of theoretical concept that summarizes played in the language configuration and reflects the surrounding world and objective reality.

With the development of science of Ukraine and Ukrainians there is a revision components, which form the regional peculiarities in the study of geography and

consequently there is a need to master notions a regional geographic contained in a school course "Geography of Ukraine".

The author made an analysis of the actual textbooks on the subject content of the concepts of regional studies, as well as how these concepts are introduced in the content of the textbook.

Study in Ukraine takes place on the local history and regional geographic approaches, as they provide the most natural method of synthesis of the nature of the data, the population, economy.

Among school geography course "Geography of Ukraine" today has the most important place in shaping the individual citizen of Ukraine, providing study their native environment and supporting the development of knowledge about ethnic, national, territorial, linguistic, state patriotism. The object of this course is to create a holistic way home country in terms of integrated components – the environment (nature), residents (population), economic relations (farm), which are in interdependence and interconnection. The uniqueness of this course is reduced to a fact that students have the opportunity to experience the natural interaction between regional, industrial and territorial, social and territorial complexes on one object of study.

Geography of Ukraine, in fact, is regional geography because it examines the geographical envelope of what is within states – Ukraine and operating concepts – population, location and relationship sectors of the economy of Ukraine.

Thus, Ukraine is the most important geography of scientific disciplines that provides long-term and permanent control over the quality of the environment and human life and human society in general.

Analysis training program showed that the study of geography in 8th grade "Ukraine in the world: nature, people" – aims at forming an integrated scientific and geographical picture of the state based on its comprehensive study. This course helps the student to understand a citizen of Ukraine, lay knowledge about the nature and form of students' knowledge and understanding of the Ukraine as a whole country, where there are a variety of global and regional processes thus form his subject competence.

The introduction of regional geographic concepts into the school curriculum is correlated with geography regional level of development of culture, which determines the effectiveness of display corresponding level of geographical knowledge, geographic awareness and active use of scientific and geographical dictionary. All this gives reason to believe that the development and implementation of geographic information to facilitate studies of material solving the problem of differentiated instruction.

Mastering the concepts and terminology of science geography is reflected in the definitions in textbooks, so students create their own scientific vocabulary geographical dictionary whom use during the school time and later adult life. To the basic geographic concepts that carry regional geographic semantic component include primarily the very notion of "Ukraine", which incorporates a geographic component – the name of the country and its location, geographical location, so and regional, spiritual – place of birth, home, residence.

The main task of school geography course is – the formation of secondary school pupils of scientific regional geographic concepts through disclosure of major geographic patterns of assimilation in the formation geographic information regional geographic content is important as exempt from storing huge factual material and simultaneously increases the strength, depth of knowledge and forms subject competence.

Key words: school geography; Geography of Ukraine; regional geographic concepts; textbooks; subject competence; methods of work with the textbook.

УДК 37.013:371

РОЗВИТОК ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ФІЗИКИ

Л. В. Непорожня,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
провідний науковий співробітник відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти
e-mail: neporozhnya@ukr.net*

У статті досліджено сучасні наукові підходи щодо ролі та структури природничо-наукової компетентності учнів як цілісної системи ціннісно-смыслових орієнтацій, знань, здібностей, умінь та ставлень, зумовлених досвідом діяльності особистості в галузі природознавства, які мобілізуються у специфічних контекстах її життєвої діяльності; проаналізовано методичні засади добору структури та змісту підручника з фізики, як засобу розвитку наукового стилю мислення учнів, оволодіння ними системою методів емпіричного і теоретичного пізнання явищ і законів природи; запропоновано способи розвитку здатності учнів висловлювати свої думки та обмінюватися науковою інформацією; розглянуто процес формування ставлень, необхідних для вирішення значущих ситуацій, які пов'язані з галуззю природознавства, зокрема фізичною наукою; доведено, що підручник з фізики є необхідним засобом формування ключової природничо-наукової компетентності.

Ключові слова: методика навчання фізики; природничо-наукова компетентність старшокласників; підручник з фізики.

Постановка проблеми. Інноваційна модернізація освіти, зумовлена її методологічною переорієнтацією на особистість, передбачає

оновлення всіх освітніх ланок, зокрема цілей і змісту природничої освіти, нових концепцій, програм і шкільних підручників, зокрема підручника з фізики як засобу розвитку потенціалу учнів, їх умінь, знань, навичок, ставлень, досвіду, вихованню грамотної особистості. Відповідно до сучасних міжнародних досліджень, зокрема PISA, природничо-наукова грамотність визначається: особистісним, соціальним, глобальним контекстом; знанням (знання про навколишній світ), компетентнісним (здатність застосовувати набуті знання до життєвих ситуацій) та афективним (зацікавлення та допитливість). Тому добір змісту сучасних підручників з фізики, розроблення їх методичного апарату потребують оновлених методичних підходів і вимог, відмінних від традиційних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підручникотворення досить широко висвітлюються в науково-методичній літературі. Проблеми функціонально-цільового призначення підручника в сучасній школі, можливості оптимізації його структурних компонентів, особливості формування структури і змісту курсу фізики та методичні аспекти викладу навчального матеріалу відобразилися у низці досліджень дидактів, психологів, методистів. Зокрема, питанням суті, ролі та місця підручника у навчальному процесі присвячені дослідження Ю. К. Бабанського, М. М. Скаткіна та інших. Питанням структури і змісту підручника з фізики присвячено дослідження О. І. Бугайова, С. У. Гончаренка, М. Й. Розенберга, О. І. Ляшенка, М. І. Шута, М. В. Головка та інших. Проблема визначення особливостей, структури та змісту компетентності та її компонентів досліджувалася в роботах О. І. Ляшенка, І. В. Бургун, П. С. Атаманчука, М. В. Головка, В. Ф. Заболотного, С. А. Ракова, А. М. Куха, О. П. Пінчук, І. Г. Крохіної, Г. А. Білецької, Н. О. Єрмакова, І. Ботгроса та інших. Проте питання структури природничо-наукової компетентності та їх розвиток засобами підручника з фізики потребує подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з міжнародних досліджень, варто зазначити, що характерними рисами природничо-науково грамотної особистості є:

- володіння методами наукового пізнання природничих наук, здатність визначати питання, ідеї, проблеми, які можуть бути досліджені науковими методами;
- здатність виділяти інформацію, об'єкти, факти, експериментальні дані тощо, необхідні для проведення наукового дослідження, доведення та аналізу його результатів;
- уміння робити висновки та оцінювати їх, виходячи з конкретних умов;

- демонструвати комунікативні уміння, зокрема аргументовано, чітко і зрозуміло формулювати висновки, доведення тощо;
- демонструвати знання і розуміння природничо-наукових понять, явищ, законів тощо.

Невід’ємною особливістю сучасної грамотної людини є володіння ключовою природничо-науковою компетентністю.

Природничо-наукова компетентність є цілісною системою ціннісно-смыслових орієнтацій, знань, здібностей, умінь і ставлень, зумовлених досвідом діяльності особистості в галузі природознавства, яка мобілізується в специфічних контекстах її життєвої діяльності.

Природничо-наукова компетентність має наступні особливості:

1. вона є загальною, оскільки має високий ступінь узагальнень, формується впродовж всього періоду навчання і визначає кінцеві результати освіти, закріплені в ДСО;

2. має міждисциплінарний характер, оскільки пов’язана відразу з декількома освітніми дисциплінами;

3. охоплює компоненти ключових і предметних компетентностей, які належать до кожної шкільної природничої дисципліни і формуються впродовж періоду навчання.

Важливою складовою сучасної природничої освіти є фізичний компонент, який має на меті забезпечити усвідомлення учнями основ фізичної науки, засвоєння ними основних фізичних понять і законів, формування в учнів природничо-наукової картини світу, наукового світогляду і стилю мислення, розвиток здатності застосовувати здобуті знання для пояснення природних явищ і процесів, розв’язання фізичних задач, удосконалення досвіду експериментальної діяльності, формування ставлення до фізичного знання й оцінювання його ролі в житті людини та суспільства в цілому.

Фізичний компонент освіти передбачає усвідомлення учнями-законів і закономірностей природи; методів наукового пізнання, специфічних для фізики; екологічних основ ставлення до природо-користування; екологічної етики; важливості природничо-наукових знань для людини; розуміння рівнів та форм організації живої та неживої природи.

Фізичний компонент має тісні зв’язки з навчальними предметами таких освітніх галузей, як мова та література, суспільствознавство, мистецтво, математика, технології, здоров’я і фізична культура. Реалізація змістових зв’язків фізики з іншими освітніми галузями забезпечує формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для її життєдіяльності, однією з яких є природничо-наукова компетентність, основні компоненти якої зображено на рис. 1.



Рис. 1. Структурні компоненти природничо-наукової компетентності

Розглянемо більш детально роль підручника з фізики у формуванні компонентів природничо-наукової компетентності: компетентності інтелектуальних надбань у галузі фізики; компетентності наукового дослідження; компетентності спілкування науковою мовою.

Компетентність інтелектуальних надбань у галузі фізики передбачає засвоєння учнями певної сукупності знань фізичної науки; оволодіння ними інструментами й інтелектуальними технологіями, які сприяють формуванню когнітивної автономії особистості, необхідної в подальшому самостійному житті; закладання підґрунтя для обдуманого діяльності людини в прагненнях покращити умови свого існування; усвідомлене ставлення до необхідності обирати відповідні безпечні засоби для досягнення кінцевих наслідків своєї діяльності.

Критеріями цієї компетентності є: система основних фізичних знань; мислення, засноване на принципах наукового пізнання; здатність вирішувати завдання фізичного змісту; застосування основних фізичних знань в різних реальних ситуаціях; уміння визначати техногенні екологічні проблеми певної місцевості, краї-

ни та планети в цілому; дотримання норм цивілізованої поведінки в навколишньому світі; свідома участь у діях щодо захисту довкілля на місцевому рівні; оцінювання наслідків впливу деградації навколишнього середовища на природу, суспільство та особисте здоров'я.

Формування цього компоненту природничо-наукової компетентності засобами підручника фізики передбачає знайомство учнів з праксеологічним надбанням у галузі фізики. Разом з тим навчальний матеріал підручника має підводити учнів до розуміння того чи іншого нового поняття. Наприклад, учням можна запропонувати перерахувати матеріали, які використовують в будівництві, скажімо житлового будинку, поміркувати над тим, чому використовують саме їх. Після цього розглянути поняття теплопровідності.

За можливості, доцільно навчальний матеріал підручника пов'язувати з життєвим досвідом школяра, підводити його до пояснення явищ з якими, він стикається у повсякденному житті, спиратися на сучасні досягнення науки і техніки.

З метою формування наукового (фізичного) стилю мислення, розвитку здатності учнів пояснювати фізичні явища, застосовуючи фізичні знання доцільно в процесі викладу матеріалу пропонувати учням поміркувати над перебігом того чи іншого явища, експерименту або досліду та зробити відповідні висновки. Наприклад, пояснити рух стрибунка, конструкцію та принцип дії одного з атракціонів парку розваг, причини виникнення та перебіг явищ природи.

Другим компонентом природничо-наукової компетентності є компетентність наукового дослідження, що передбачає оволодіння учнями способами дослідницької діяльності; розвиток інтересу учнів до наукового фізичного пізнання та здатності до експериментального вивчення процесів, явищ і законів; формування певного ставлення, яке потім виявляється у повсякденній поведінці учня.

Набуваючи компетентність наукового дослідження, учні здобувають уміння самостійно визначати мету і складати плани, усвідомлювати пріоритетні та другорядні завдання; пояснювати способи вирішення тієї чи іншої проблеми; здатність описувати певну ситуацію; формулювати мету дослідження та завдання; вміння обґрунтувати ідеальну (бажану) ситуацію та визначити протиріччя між ідеальною і реальною ситуацією; вміння пропонувати й обґрунтовувати способи досягнення поставленої мети; визначати ризики та аналізувати альтернативні варіанти; самостійно здійснювати, контролювати і корегувати навчально-пізнавальну діяльність відповідно до складеного плану; використовувати різні засоби для досягнення мети, обирати успішні стратегії у складних ситуаціях; описувати результат та його використання потенційними споживачами.

Критеріями компетентності наукового дослідження є уміння спостерігати; самостійно висувати гіпотези, перевіряти їх та робити відповідні висновки; планувати практичні й теоретичні дослідження; проводити практичні або мисленеві експерименти; вирішувати проблемні та значущі ситуації.

З метою розвитку компетентності наукового дослідження у підручник фізики доцільно вмішувати завдання, в яких учням пропонується самостійно провести експериментальні дослідження. Наприклад, експерименти, які доводять, що: всі речовини складаються з частинок;на тіло, занурене в рідину або газ, діє виштовхувальна сила; кристалічна речовина має певну температуру плавлення; прискорення тіла залежить від маси тіла та величини сили, прикладеної до нього тощо.

Компетентність спілкування науковою мовою, специфічною для фізики, передбачає оволодіння учнями чіткою виразною мовою як засобом передавання змістовної інформації про результати пізнання і творчості. Розвиток цієї компетентності відбувається тоді, коли учні беруть участь у семінарах, відеоконференціях, коли вони діляться інформацією, презентують результати своєї роботи, порівнюють їх з результатами інших учнів.

Критеріями компетентності спілкування науковою мовою є: участь у конструктивних дискусіях на фізичні теми з використанням наукової термінології; вільне та чітке викладення наукової інформації в письмовій і усній формах; наукове пояснення одержаних експериментальних результатів; підготовка і подання письмових та усних наукових повідомлень.

З метою розвитку цього компонента природничо-наукової компетентності в підручник з фізики доцільно вмішувати такі завдання: “Підготувати повідомлення про проведене дослідження”, “Створити електронну презентацію” тощо. Крім того, з метою розвитку компетентності спілкування науковою мовою доцільно вмішувати завдання, що сприяють організації групової роботи. Наприклад, можна запропонувати роботу в групах у напрямках:

- історія становлення уявлень із зазначеної проблеми, пошук і систематизація інформації;
- експериментальне дослідження проблеми;
- розв’язування задач і моделювання процесів;
- пояснення природних явищ, дослідження застосування фізичних принципів для створення технічних пристроїв.

Виконання таких завдань потребує здатності учнів використовувати різні електронні, друковані документи та видання, освітні медійні продукти, електронні та друковані підручники, навчальні

посібники, різні типи комп'ютерних програм навчального призначення тощо; пошуку інформації в довідникових виданнях: енциклопедіях, словниках, у мережі Інтернет, електронних базах і банках даних. Окрім уміння орієнтуватися в різних джерелах інформації, учні вчать критично оцінювати та інтерпретувати одержану інформацію, подавати результати свого дослідження, складати тексти, створювати презентації, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, брати участь у дискусії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підручник з фізики є необхідним засобом формування ключової природничо-наукової компетентності. Він має містити основні теоретичні та практичних знання, необхідні для розвитку наукового стилю мислення учнів; сприяти оволодінню ними системою методів емпіричного і теоретичного пізнання, експериментального дослідження процесів, явищ і законів природи; формувати здатність висловлювати свої думки та обмінюватися науковою інформацією; формувати ставлення, необхідні для вирішення значущих ситуацій, пов'язаних з галуззю природознавства, зокрема фізичною наукою. Проте питання оновлення змісту та системи завдань підручника фізики з позицій розвитку ключової природничо-наукової компетентності є перспективою подальших досліджень.

Література

1. Беспалько В. П. Качество и эффективность ученика / В. Беспалько // Нар. образование. – 2007. – № 8. – С. 150–156.
2. Бугайов О. І. Нове покоління підручників для профільного навчання фізики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Яким йому бути? / О. І. Бугайов, М. В. Головка // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини / гол. ред. : М. Т. Мартинюк. – К. : Наук. світ, 2006. – С. 28–31.
3. Головка М. В. Особливості формування структури і змісту курсів фізики та астрономії в старшій профільній школі // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – 544 с. – С. 230–238.
4. Ляшенко О. І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання // Підручник XXI століття. Науково-педагогічний журнал / О. І. Ляшенко. – 2003. – № 1–4. – С. 60–65.
OECD (2010), PISA 2009 Results: Executive Summary. – Режим доступу: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

References

1. Bepalko V. P. Kachestvo i effektivnost uchenika / V. Bepalko // Nar. obrazovanye. – 2007. – N 8. – S. 150–156.
2. Buhaiov O. I. Nove pokolinnia pidruchnykiv dlia profilnoho navchannia fizyky u serednikh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. Yakym yomu

- buty? / O. I. Buhaiov, M. V. Holovko // Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu im. P. Tychyny / hol. red. : M. T. Martyniuk. – K. : Nauk. svit, 2006. – S. 28–31.
3. Holovko M. V. Osoblyvosti formuvannia struktury i zmistu kursiv fizyky ta astronomii v starshii profilnii shkoli // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Ped. dumka, 2008. – Vyp. 8. – 544 s. – S. 230–238.
 4. Liashenko O. I. Vymohy do pidruchnyka ta kryterii yoho otsiniuvannia // Pidruchnyk XXI stolittia. Naukovo-pedahohichniy zhurnal / O. I. Liashenko. – 2003. – N 1–4. – S. 60–65.
- OECD (2010), PISA 2009 Results: Executive Summary. – Режим доступу: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

Непорожня Л. В.

РАЗВИТИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНИКА ПО ФИЗИКЕ

В статье проанализированы современные подходы к решению вопросов методического обеспечения формирования и развития естественнонаучной компетентности посредством учебника по физике.

Естественнонаучная компетентность является целостной системой ценностно-смысловых ориентаций, знаний, способностей, умений и ценностных отношений, обусловленных деятельностью личности в области естествознания, мобилизующаяся в специфических контекстах этой деятельности.

Ключевая роль в формировании естественнонаучной компетентности принадлежит учебнику по физике, который должен обеспечить понимание учащимися основ физической науки, усвоение ими основных физических понятий и законов, формирование естественнонаучной картины мира, научного мировоззрения и стиля мышления, развивать способности использовать полученные знания для объяснения природных явлений и процессов, развивать опыт экспериментальной деятельности, формировать отношение к физическому знанию и оцениванию его роли в жизни человека и общества в целом.

Ключевые слова: методика обучения физике; естественнонаучная компетентность; учебник по физике.

Neporozhnya L.

DEVELOPMENT OF NATURAL-SCIENCE COMPETENCE BY MEANS OF THE SCHOOL TEXTBOOK OF PHYSICS

In article is approaches a modern scientific, physical and methodical science to solution of the questions of methodical ensuring process of formation and development of natural-science competence of seniors by means of the pupil in physics are analyzed.

Innovative modernization of education, which is determined by its methodological reorientation to the person, provides reforming of all educational components. On the basis of modern tendencies one of the priority tasks of Natural Science Education is formation of the personality's structured complex of characteristics, which will provide the personality with ability to act effectively in different spheres of life. Forming of the personality's natural-scientific worldview, the development of his scientific mindset, scientific way of attitude are core attributes of natural science competence.

The evolvement of natural science competence of senior pupils with the help of a physics schoolbook is an important result of educational activity of students, their integrated system of acquired physical knowledge, skills and values, and relations that are mobilized in specific contexts of its life activity. Developing the ability of students to acquire knowledge through self-study educational material, the physics schoolbook promotes not only the development of natural-scientific competence of the students, directs them to understand the World, but also promotes the opportunities for self-determination, self-development, self-education, self-realization. The creation of an efficient organizational and methodological support of the process of formation and development of scientific competence with the help of the schoolbook would improve the quality of physical education students.

Key words: a technique of training in physics; physical science; natural-science competence; the textbook on physics.

УДК 372.37.016.37.09

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 8-ГО КЛАСУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО КОМПЕТЕНТНОГО УЧНЯ

В. І. Новосьолова,

кандидат педагогічних наук,

Інститут педагогіки НАПН України,

старший науковий співробітник

відділу навчання української мови та літератури

ribusya@ukr.net

У статті проаналізовано роль підручника в навчально-виховному процесі, сформульовано основні вимоги й критерії компетентісно орієнтованого підручника української мови для 8-го класу, акцентовано увагу на основних принципах добору змісту й структурування навчального матеріалу, систе-

ми завдань і вправ, методичного апарату засвоєння знань про синтаксичні конструкції, на ролі виховної функції підручника, зокрема на важливості реалізації в ньому соціокультурної змістової лінії, емоційно-ціннісного аспекту її, посиленні мотиваційного й діяльнісного складників процесу навчання. Обґрунтовано, що наведені вимоги і шляхи їх реалізації в підручнику є засобом розвитку учня як цілісної особистості.

Ключові слова: підручник української мови, зміст, синтаксична компетентність, вимоги.

Поставлення проблеми. Нині зростає суспільна потреба в цілісній, здатній до інноваційної діяльності особистості, яка має бути конкурентоздатною на ринку праці й володіти набором конкретних характеристик, зокрема, самостійністю в прийнятті рішень, умінню брати на себе відповідальність й відповідати за свої рішення, володіти прийомами учіння й готовністю постійно самонавчатися, ідентифікувати себе як члена певного етносу, народу, нації, як патріота своєї держави й громадянина світу, готового до критичного входження в соціум, з розвиненим інтелектом, емоційною сферою і позитивним ставленням до себе й інших.

Школа покликана сприяти становленню паростків самостійного, критичного й водночас вільного розвитку вибагливої у споживанні інформаційних послуг особистості. Очікування суспільства від майбутніх громадян орієнтовані не тільки на успішних, продуктивних і цілеспрямованих виконавців, тобто на часі також формування мислячих творців, які діють через призму вкорінених цінностей в умовах потужних інтеграційних процесів.

Модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу детермінує нові вимоги до навчальної книжки, докорінного удосконалення функціонального призначення підручника української мови, який має відобразити ті методичні інновації, що з'явилися останнім часом у лінгводидактиці та практиці вчителів.

Сформувані здатність самостійно мислити покликаний підручник української мови, що є носієм системного викладу оновленого змісту, засобом забезпечення можливості засвоєння його (основна функція підручника) і становлення ключових і предметних компетентностей учнів для вибору кожним власної освітньої траєкторії, набуття досвіду, комунікативно гнучкої поведінки. Компетентнісно орієнтований підручник української мови покликаний задовольнити потреби учня, створити умови для того, щоб кожен міг розвиватися відповідно до своїх нахилів, уподобань і можливостей.

Кардинальні зміни у доборі змісту підручника української мови набули гостроти й особливого значення у зв'язку з трансформацією духовно-світоглядних цінностей, моральних норм й ідеалів, розробленням і впровадженням компетентнісно спрямованих методик.

Від створення новітнього підручника значною мірою залежить моральне здоров'я майбутніх громадян. Тому на часі адаптація давно утвердженого на освітніх теренах України компетентнісного підходу до нових стратегічних напрямів реформування загальноосвітньої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з лінгводидактики свідчить, що наукові пошуки репрезентують дієві способи й шляхи модернізації шкільної мовної освіти. Концептуальні засади формування компетентностей учнів досить активно розробляють українські вчені, зокрема різні аспекти проблеми виявляємо в дослідженнях Н. Бібік, Н. Бондаренко, О. Савченко, Н. Голуб, О. Кучерук, Г. Шелехової та ін. Особливої уваги заслуговують наукові праці, у яких питання якості навчально-виховного процесу розглядаються через призму компетентнісного підходу до створення підручника української мови (Бондаренко Н., Голуб Н., Горошкіна О., Остапенко Н., Пентилюк М., Хом'як І., Шляхова В., Ярмолюк А. та ін.). Водночас навчально-методичних розроблень, які б реалізували основні аспекти роботи навчальної діяльності учнів у процесі вивчення синтаксису української мови на компетентнісній основі недостатньо.

Аналіз досліджень дидактиків, психологів і психолінгвістів А. Алексюка, О. Вербицького, Л. Виготського, П. Гальперіна, М. Жинкіна, І. Зимньої, І. Лернера, О. О. Леонтьєва, А. Маркової, М. Махмутова, Дж. Равена, М. Скаткіна та ін. дає змогу визначити умови ефективного опанування синтаксичною будовою мови: навчання синтаксису з урахуванням структури мовленнєвої діяльності й фаз породження висловлювання; суб'єкт-суб'єктних стосунків вчителя й учнів; усвідомлення себе в ролі суб'єкта діяльності засвідчують уміння учня ставити перед собою цілі, планувати й контролювати свої дії; усвідомлення структури мовленнєвої ситуації і складників власного висловлювання; створення умов для розвитку компетентної особистості.

Виклад основного матеріалу. Ураховуючи сучасні дослідження комунікативного синтаксису, в основі яких — функціонування одиниць різних структурних рівнів, та лінгводидактики, що переорієнтовують навчання з традиційного засвоєння й запам'ятовування готових теоретичних знань на процес їх дієвості, можна дійти висновку, що вивчення синтаксису на компетентнісних засадах є актуальним і перспективним напрямом роботи. Знання і вміння для учня повинні бути необхідним інструментом для того, щоб бути здатним до успішного входження, адаптації й продуктивної діяльності в соціумі.

Аналіз здійсненого анкетування учнів 8-9-их класів дає змогу констатувати, що уроки навчання синтаксису української мови стали для учнів нездоланно важкими й нецікавими, здобуті знання є обтяж-

ливим інформаційним багажем, а не ключем до розв'язання життєвих проблем різного характеру. У підручниках переважно ігнорується соціокультурний компонент змісту, бракує виховувальних текстів, пов'язаних із сьогоденням, реальним та майбутнім життям українців. Однією з причин такого стану є відірваність навчального процесу від реального існування мовного середовища, низький показник мотиваційного компонента організації пізнавальної діяльності учнів, нерозуміння й неусвідомлення учнями ролі й значення вивчуваних на уроці синтаксичних понять у повсякденному житті. Не приділено належної уваги особливостям функціонування синтаксичних одиниць відповідно до ситуації спілкування та завдань комунікації, не показано можливості синтаксичної синонімії, що негативно позначається на формуванні в учнів умінь доцільно користуватися синтаксичними засобами української мови.

Хоча суть компетентнісного підходу до навчання мови задекларована у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти й таке бачення орієнтацій освіти представлене і в документах, які визначають загальне спрямування мовних курсів у школах України, — державних освітніх стандартах, критеріях оцінювання навчальних досягнень школярів, — все ж утверджена компетентнісна ідея як ключова досі повною мірою не була реалізована в змісті програм і підручників. Також вона не стала основою системи оцінювання навчальних досягнень учнів, оскільки життєві компетентності нині не є результатом навчання, а отже, не є визначальними в системі оцінювання навчальних досягнень школярів.

Відбувається жвава дискусія щодо нової методології освітніх стандартів, обговорюються стратегічні напрями реформування системи загальної середньої освіти, у полі зору науковців і методистів перебуває проблема удосконалення й реалізації ідей компетентнісного підходу в процесі навчання української мови. Досягнення оптимальних освітніх результатів реальне за умови втілення ключових компетентностей в зміст компетентно спрямованого підручника української мови.

Зважений, конструктивний підхід до проблеми створення варіантного підручника української мови для 8-го класу необхідний і в зв'язку з тим, що значна частина наявного фонду навчально-методичної літератури з реалізації змісту освіти викликає суперечність з сучасними підходами до вивчення синтаксису й вимагає ретельного перегляду.

Отже, якщо говорити про ефективний, а не задекларований перехід на компетентнісно орієнтоване навчання, то впровадження в шкільну практику потребують теоретичні надбання лінгвістів про

комунікативну орієнтованість синтаксичних одиниць і посилення функціонального компонента навчання, відповідно до яких освітній результат визначається способами діяльності, досвідом діяльності й ціннісного ставлення учня. Комунікативний синтаксис спрямований на динамічний бік висловлень, на особливості актуального членування їх у конкретних ситуаціях мовлення, на встановлення мовленнєвих варіантів речень, комунікативної парадигматики, ролі порядку слів та інтонації у формуванні змісту висловлень. Назріла потреба переглянути чинні підручники на предмет дієвості знань теорії синтаксису. Варто зазначити, що всі засоби мови набувають комунікативної дієвості саме на синтаксичному рівні, який функціонально об'єднує та інтегрує одиниці всіх рівнів мовної системи, встановлює об'єктивні зв'язки й відношення між явищами дійсності та їх сприйманням особистістю.

Якщо передбачити в підручнику функціональність синтаксичних одиниць різних рівнів, восьмикласники зрозуміють, наскільки важливо правильно, точно, виразно й переконливо формулювати свої думки, розвиватимуть логічне критичне мислення, вчитимуться правильно й комунікативно доцільно користуватися синтаксичними синонімічними засобами у різних життєво важливих ситуаціях. Відповідно вони ефективно збагачуватимуть синтаксичний лад власного мовлення, удосконалять пунктуаційну грамотність. Вивчення синтаксису може й повинно стати стимулом для формування пізнавального інтересу в учнів.

Отже, необхідно поглиблювати й розширювати знання учнів про особливості функціонування синтаксичних одиниць у різних комунікативних умовах відповідно до мети і завдань спілкування; розвивати комунікативні уміння й навички із синтаксису; готувати учнів до розв'язання навчальних завдань.

Підручник української мови для 8-го класу охоплює матеріал *синтаксису словосполучення і простого речення*. Важливість вивчення розділу полягає в тому, що речення є основною одиницею синтаксису й одиницею спілкування, у реченні сконцентровано складники всіх рівнів мовної системи.

Вивчення синтаксичних одиниць має здійснюватись за такими *етапами*: усвідомлення лінгвістичної сутності синтаксичної одиниці, з'ясування її комунікативної функції на основі аналізу тексту; формування навичок побудови синтаксичних конструкцій за заданими характеристиками для конкретних комунікативних актів; створення власних висловлень відповідно до завдань і ситуації спілкування.

У підручнику повинен повною мірою реалізуватись мотиваційний і діяльнісний складники навчальної й пізнавально-комунікатив-

ної діяльності учнів, посилились доцільність цілевизначення, знаходження шляхів і засобів досягнення особистісних освітніх цілей.

В умовах, коли відбувається процес руйнації одних ідеалів і цінностей, а побудова інших відбувається повільно, набуває гострої актуальності проблема формування ціннісних орієнтацій, надважливість реалізації в підручнику соціокультурної змістової лінії. Важливим складником ціннісної сфери особистості є система особистісних смислів, що трактується психологами як “усвідомлення людиною важливої для особистості сукупності знань про дії та вчинки людей, соціальні норми, ролі, цінності та ідеали [2, с. 330]”. Сенси виражають особистісне ставлення до світу і набувають форми в конкретній поведінці, вчинках учня. Отже, ціннісні орієнтації, зумовлені системою навчання й виховання, визначають мотивацію поведінки учнів і регулюють її. Система цінностей є основним підґрунтям, що забезпечує визначеність і передбачуваність вчинків учнів, сприяє адаптації до різних життєвих змін.

У восьмикласників триває активний процес становлення ціннісно вмотивованої особистості: формується внутрішній світ, усвідомлюються духовно-світоглядні й моральні цінності, закладаються основи для самовиховання. Саме цінності спрямовують творчу діяльність учнів до усвідомленої потреби гармонії та самовдосконалення. Необхідно сприяти процесу поетапного становлення ієрархійної системи цінностей у свідомості учнів (переосмислення, сприйняття, набуття особистісного сенсу й потреби). Становлення цілісної особистості, мовленнєвий розвиток восьмикласників засобами підручника буде максимально ефективним, якщо здійснюватиметься за умови врахування ціннісних пріоритетів, виховання на основі національних і загальнолюдських цінностей, цілісного світосприйняття, становлення цінності збереження й підтримки повсякденного життя, здоров'я, безпеки, комфорту, систематичного збагачення словникового запасу словами відповідної тематики.

Текст є основним джерелом емоційного впливу. Через відтворену в тексті ситуацію, тобто через змістове наповнення тексту певної соціокультурної тематики, необхідно впливати на уяву учнів, бо описана ситуація — це приклад вчинку, який має бути зразком для наслідування. Осмислення ситуації повинно сприяти формуванню в учнів моральних рис особистості, системи поглядів та позитивно-ціннісного ставлення до вчинків і їх характеристик, розвитку моральних переконань.

Тому важливим структурним компонентом підручника є текст, на основі якого вибудовується основна частина роботи. У тексті потенційно закладені можливості висловити, викликати почуття, ре-

акцію на сказане. З цією метою важливо для навчально-виховної роботи використовувати в підручнику такі дидактичні тексти, що є носіями й виразниками ціннісних орієнтацій, сприяють збагаченню життєвого досвіду учнів.

Важливо навчити учнів на основі теоретичних знань спостерігати за функціонуванням вивчених синтаксичних конструкцій у тексті, аналізувати способи їх гнучкого використання з урахуванням змісту висловлення, компонувати текст, поєднувати речення різних видів, свідомо замінювати одні види речень іншими, синонімічними.

Важливим, але заскладним для учнів завданням є оперування поняттями в нових умовах, коли вивчені синтаксичні засоби необхідно використовувати в різних ситуаціях, у діалогічному й монологічному мовленні. Психологи стверджують, що “ця залежність невміння оперувати знаннями покладає на школу, учителя певний обов’язок: розширювати коло оперування вивченими знаннями, варіювати передусім конкретними випадками, коли учень повинен використовувати засвоєні поняття [4, с. 79]”.

Особистісно орієнтована освіта, що базується на загальнолюдських цінностях, є результатом зміщення акцентів з державоцентричної освітньої парадигми на людиноцентричну. Відповідно до суті компетентного навчання формою виміру його результативності вважаються ключові компетентності, що є ознакою функціональної грамотності учня. З огляду на такі зміни особливо актуальними стають мовнокомунікативні вміння, що є базовими для формування *комунікативної компетентності*, зміст якої визначає індивідуальний досвід ефективного розв’язання життєво важливих завдань засобами накопичених знань, умінь і навичок з мови й мовлення в процесі пізнання й комунікації.

Мовна компетентність передбачає дієвість здобутих знань і набутих умінь особистості під час продукування висловлювань. Невід’ємною частиною мовної компетентності школярів є *синтаксична компетентність*, яка полягає в “здатності користуватися усною і писемною літературною мовою, послуговуватися необхідним арсеналом синтаксичних мовних одиниць різних структурних рівнів (словосполучення, речення, складне синтаксичне ціле), синтаксичних конструкцій певних видів і сполучних засобів (сполучникові, безсполучникові, складносурядні, складнопідрядні, складні речення з різними видами зв’язку та ін.) з урахуванням функціонально-стильових різновидів мовлення відповідно до теми, мети, ситуації спілкування, провідних жанрів комунікації тощо [3, с. 7]”. У зв’язку з тим, що учні вчаться пояснювати розділові знаки в різних синтаксичних конструкціях, очевидно, що мають сформувати ще одну предметну компетентність — пунктуаційну, що є складником правописної компетентності.

У процесі створення компетентнісно спрямованого підручника української мови для 8 класу (автори В. Новосьолова, Н. Бондаренко) [5] враховано, що показниками рівня сформованості комунікативної компетентності учнів виступатимуть чотири фактори: *мотиваційний* (зміни в мотивах, потребах, інтересах, установках); *когнітивний* (зміни в якості знань); *поведінковий* (зміни в поведінці, стосунках); *оцінно-рефлексивний* (зміни в оцінці, самоаналізі, аргументації).

Зміст підручника ґрунтується на *компетентнісному, особистісно орієнтованому, діяльнісному, соціокультурному* підходах до мовленнєвого розвитку учнів, урахування яких спрямовує навчання синтаксису української мови на різнобічний особистісний поступ учнів як головної умови становлення й збагачення їхніх когнітивних, креативних потенцій, а отже, і мовленнєвої спроможності. Ці підходи реалізуються в процесі цілеспрямованого становлення й удосконалення всіх основних складників пізнавально-творчої мовленнєвої діяльності — *мотиваційного, змістово-орієнтаційного, процесуального, результативно-рефлексивного* в процесі узагальнення й поглиблення на текстовій основі взаємозв'язаних чотирьох змістових ліній курсу української мови — мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної, застосування різноманітних методів, прийомів та організаційних форм навчання — диспутів, роботи в групах і парах, рольових ігор, керованих досліджень, проектів, самооцінки тощо; з урахуванням принципів єдності навчання, виховання й розвитку; взаємозв'язаного опанування мови й мовлення, усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності; диференціації;

У змісті підручника це реалізується з допомогою текстів і методично доцільної системи завдань і вправ, які контролюють сформованість певної компетентності. Завдання і вправи аналітичного, конструктивного й творчого характеру утворюють цілісну дидактичну систему, яка характеризується цілеспрямованою роботою на досягнення кінцевих результатів і ґрунтується на текстоцентричній основі, характеризується багатофункційністю, гнучкістю, різноманітністю стилів і жанрів, системною словниково-семантичною роботою з незнайомими словами; обов'язковим мотивуванням учнів перед вивченням кожної теми; засвоєнням знань шляхом розв'язання проблемних, ситуативних, рефлексійних завдань. Комплексність завдань на основі тексту характеризується максимальним використанням його навчальних, пізнавальних, розвивальних і виховних функцій та можливостей. Тобто вивчення синтаксичного матеріалу здійснюється переважно на основі текстів і завершуватися побудовою власного зв'язного висловлення.

Підручник містить аналітичні завдання, такі обов'язкові компоненти уроку, як цілевизначення, рефлексія, вправи творчого

характеру, передбачено складання й ведення діалогів. Опановуючи синтаксичні одиниці, восьмикласники навчатимуться продуктивно й безконфліктно співпрацювати в колективі, а в разі виникнення непорозумінь ефективно вирішувати їх. Саме тому в підручнику запропоновано завдання, розраховані на спільну діяльність в парах і групах, пошук із залученням різних інформаційних ресурсів, завдання для організації дискусій, проектної та дослідницької діяльності.

Навчальна книжка сприятиме виробленню навичок користуватися синтаксичними засобами в різних життєво необхідних ситуаціях. Занурившись в уявне соціальне середовище або змодельовавши власну ситуацію, учні матимуть змогу відчутти значущість здобутих знань і вмінь не лише в межах школи, але й виявити ту чи іншу компетентність в конкретній ситуації поза її межами. Систематичне виконання ситуаційних завдань надає учням можливість аналітично мислити, проявляти ініціативність у прийнятті рішень і нести за них відповідальність. Акцентовано увагу на мотиваційному аспекті знань, важливих для кожного учня, уміннях правильно формулювати проблему, виявляти її, задовольняти інформаційні потреби, добирати ту інформацію, яка допоможе розв'язати проблему, робити обґрунтований вибір. У системі завдань і вправ підручника враховано диференційований підхід, що передбачає вибір завдання посилюючого рівня складності.

Практичну роботу за підручником спрямовано на розуміння й прийняття моральних людських стосунків і формування загальнолюдських цінностей. Автори підручника орієнтують восьмикласників формувати ціннісне ставлення до мови, до світу, до родини, до себе й усього, що сукупно становить стрижень кожного учня як особистості, покликаний розвивати почуттєву сферу учнів, сприяти набуттю суб'єктного досвіду.

Передбачено роботу над цілеспрямованим набуттям таких умінь: визначати мету діяльності; планувати, складати алгоритм виконання дій; прогнозувати результати; диференціювати нові й відомі знання; аналізувати причину успіхів і невдач у своїй діяльності.

Опанування української мови за підручником відкриє перед восьмикласниками нові можливості для саморозвитку і спілкування.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, компетентнісно орієнтований підручник української мови для 8-го класу покликаний задовольнити пізнавальні потреби учня, створити умови для того, щоб кожен учень мав можливість розвиватися відповідно до своїх нахилів, уподобань і можливостей. Методична цінність підручника визначається важливістю синтаксису загалом і словосполучення й простого речення зокрема для інтелектуального розвитку

учнів, формування у них комунікативної компетентності — мети й об'єкта навчання української мови.

Висловлюємо припущення, що система роботи, закладена в підручнику, виявиться ефективною, перелік соціокультурних тем текстів, змістове наповнення їх, практичний матеріал спрямує учня до набуття важливих рис, поза належним опануванням яких не може бути й мови про успішну комунікативну компетентність учня, майбутнього ціннісно вмотивованого громадянина України, а методичний апарат навчальної книжки буде реалізований в шкільній практиці.

Література

1. Голуб Н. Б. Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі / Ніна Борисівна Голуб // Український педагогічний журнал – 2015. № 1. – С. 107–119.
2. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
3. Сидоренко В. В. Формування синтаксичної компетентності учнів 8-9 класів засобами технології кооперативного навчання / Вікторія Вікторівна Сидоренко // Українська мова і література в школі – 2015. – № 2. – С. 7–15.
4. Смирнов А. А. Вопросы психологии усвоения понятий / А. А. Смирнов // Советская педагогика. – 1946. – № 8–9. – С. 77–88.
5. Українська мова : підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / В. І. Новосьолова, Н. В. Бондаренко. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 296 с. : іл.

References

1. Holub N. B. Kontseptualni zasady suchasnoi metodyky navchannia ukraïnskoi movy v zahalnoosvitnii shkoli / Nina Borysivna Holub // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – 2015. № 1. – S. 107–119.
2. Psykholohichna entsyklopediia / Avtor-uporiadnyk O. M. Stepanov. – K. : Akademvydav, 2006. – 424 s.
3. Sydorenko V. V. Formuvannia syntaksychnoi kompetentnosti uchniv 8-9 klasiv zasobamy tekhnolohii kooperatyvnoho navchannia / Viktoriia Viktorivna Sydorenko // Ukrainska mova i literatura v shkoli – 2015. – № 2. – S. 7–15.
4. Smyrnov A. A. Voprosy psykholohyy usvoeniya poniaty / A. A. Smyrnov // Sovetskaia pedahohyka. – 1946. – № 8–9. – S. 77–88.
5. Ukrainska mova : pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / V. I. Novosolova, N. V. Bondarenko. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – 296 s. : il.

Новосёлова В. И.

УЧЕБНИК УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ 8-го КЛАССА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО КОМПЕТЕНТНОГО УЧАЩЕГОСЯ

В статье проанализирована роль учебника в учебно-воспитательном процессе, сформулированы основные требования и критерии компетентностно ориентированного учебника украинского языка для 8-го класса, акцентировано внимание на основных принципах отбора содержания и структурирования, системы заданий и упражнений, методического аппарата усвоения знаний о синтаксических конструкциях, роли воспитательной функции учебника, в частности важность реализации в нем социокультурной содержательной линии, ее эмоционально-ценностного аспекта, мотивационного и деятельностного компонентов процесса обучения. Обосновывается, что перечисленные требования и пути их реализации в учебнике являются средством развития ученика как целостной компетентной личности.

Ключевые слова: учебник украинского языка, содержание, синтаксическая компетентность, требования.

Novosolova V.

A TEXTBOOK ON THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR THE 8TH GRADE AS A MEANS FOR THE FORMATION OF THE PUPIL'S COMMUNICATIVE COMPETENCE

In the article, the analysis is conducted on the role of a textbook on the Ukrainian language in the educational process; the basic requirements and criteria for a competence oriented textbook were formulated. A special attention is focused on the basic principles of content and structure, educational function of a manual, including the importance of implementation of the socio-cultural content line, evaluative aspect of the educational process in it. The general requirements for structuring the system of analytical tools of the Ukrainian language textbook for the 8th grade were defined. It was substantiated that the selection of texts, system tasks and exercises, methodological tools of learning about syntactic structures should promote students' communicative competence and its components (language, syntax, punctuation, sociocultural ones).

The process of establishing these competencies will be effective if the selection process for the content of textbooks adhere to the following general requirements: providing the study on the syntactic structure of language in the broader context of communication possibilities and orientation to solving the communication needs of students; tasks and exercises of analytical, constructive and creative nature form a coherent didactic system which is characterized by the purposeful work to achieve outcomes; complexity of tasks based on text with maximum use of its educational, cognitive, developmental and educational

functions and capabilities; "text-centered" nature of the tasks that is the syntactic study of material which is mainly based on texts and completed construction of coherent expression; ability to develop their own creative and analytical thinking, defend their position, make decisions and bear responsibility for them; knowledge functionality, providing motivation and knowledge continuity between tasks; formation of a mechanism of pupils' self reflection; introduction of group forms of educational activities, providing the dialogization of the educational process; continuity of the impact on the development of students' language skills, skills in all kinds of speaking situations, taking into account the development of self-differentiated instruction of syntax and punctuation provided by different levels of complexity of educational material; update of software and educational facilities; promotion of hierarchical composition of values in the minds of students.

The purposeful work on the acquisition of skills is foreseen. It includes defining the goal of activities, planning, making the algorithm of performing actions, predictions, differentiating between new and known knowledge, analyzing the cause of success and failure in their work.

Key words: competence oriented textbook on Ukrainian language, content, structure, educational function of a textbook, requirements, skills.

УДК 378.37.001.94

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF HISTORY TEXTBOOKS

Yu. P. Oleksin,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

oleksin_roippo@ukr.net

In the article, an analysis is conducted on the main didactic and methodological requirements for a modern history textbook that have been developed by the homeland scientists and practitioners by understanding their own and foreign experience of creating textbooks. The author notifies that the qualitative upgrading of the history education content put forward the new principles of the selection of content integrity, consistency, humanization, integration, multiculturalism, alternativeness, multi-dimensional nature, reflexivity along with the common didactic traditional requirements (scientific nature, fairness, availability, systematic and chronological sequence of presentation).

In particular, according to the author, in the process of constructing a modern history textbook content, the content and procedural peculiarities of forming the subject historical competence at three levels of teaching differentiation: standard, academic and profile ones should be taken into consideration. The

authors of the manuals have to consider the differences in the markers of the chronological, space, information, logical, verbal, and axiological competences of pupils in correspondence with their level of training.

The scholar is convinced that in modern terms, it is not worth admitting the unification of textbooks in Ukraine, but the need for the formulation of the common requirements to the historical literature is urgent. The presence of several textbooks ensures the atmosphere of a creative competition between the authors, promotes their intention not to stop on what has been done and perform the constant work on the content and analytical tools.

Key words: didactic requirements of modern history textbooks, methodological requirements of modern history textbooks.

Problem statement. Discussing the current state of textbooks creation it should be noted that the process of ensuring an integrated system of the Ukrainian history textbooks for the high school is being slowed down by the barriers of the regulatory, methodological and methodical nature.

A major obstacle for the authors of the history textbooks is no concept of history education in Ukraine, the lack of coordination in the design and the software support of the textbooks.

Considerable difficulties arise in the representation of the history of XX century, especially the homeland one. They are traced in several directions. First of all, it covers the history of Ukraine of the Soviet period, which appears to the pupils as the lost time for history of the country and the people. O. Pometun underscores that it is not true-to-reality and now it is possible to develop a new, more logical model, which is correspondent to this period [9, p. 14].

The lack of clear and fair requirements for the textbook leads to inconsistency in its estimates and discovers the opportunities for lobbying the poor quality of educational products by the publishers. The requirements for the evaluation of the history textbooks that are suggested by the Ministry of Education and Science of Ukraine are too generalized. They primarily appreciate a tutorial by its formal, external interdisciplinary features as an academic book on any subject and neither address the peculiarities of the history, nor the important academic historical and methodological approaches. The application of these requirements by the experts makes it impossible to analyze their historical content properly in the process of evaluating new textbooks [9, p. 19].

Analysis of the recent researches and publications. The main didactic and methodological requirements of a modern history textbook were studied by the leading scholars K. Bakhanov, V. Vlasov, Yu Malienko, N. Hupan, A. Maiboroda, P. Moroz, O. Pometun, O. Udod and others.

In particular, K. Bakhanov finds that the tendency to strengthen developmental functions of the Ukrainian history textbooks that was

outlined at the beginning of the XXI century is not a whim of the individual authors but meets the common European vision of modern textbooks. [1] N. Hupan underscores the need for the multi-dimensional approach to the presentation of educational material in the history books for the 10th-11th grades [3]. O. Mayboroda focuses on the problems of combining the chronological and the problem-thematic principles in the process of developing a history course, historical concepts of pluralism (which and how many of them can be given in the textbook), relativity concept of objectivity in history.

The updated methodological foundations of a modern history textbook for the high school students were determined by V. Vlasov, N. Hupan, Yu. Malienko, P. Moroz, O. Pometun, the staff of the Social Science Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine.

The article purposes are to analyze the main didactic and methodological requirements of a modern history textbook formulated by the homeland scholars and practitioners by understanding their own and foreign experience in creating textbooks.

Main body. It is well known that the Soviet didactics considered a textbook as a normative document that determined a range of knowledge (concepts, patterns, key facts, etc.), which accounted for learning content, set the approximate parameters for the degree of this knowledge representation, its worldview and ideological orientation as well as established the certain guidelines for the process of knowledge acquirement and the pupils' mental development [8, p. 13]. The Soviet Union held the monopoly on the textbooks as it guaranteed the possibility of ensuring a single educational space as well as the unified training and educational work in the context of the communist ideology in the USSR.

O. Pometun admits that the authors of the Soviet textbooks have made significant progress in the development of the main body of a textbook, which was focused on the pupils' age-related cognitive capabilities, selecting and presenting bright diverse illustrations that turned the textbooks into interesting sources of educational information. The majority of Soviet history textbooks were peculiar for the well developed methodological apparatus that promoted the effective consolidation and reproduction of historical facts as well as theoretical generalizations. Due to the long labor of F. Korovkin, H. Donskyi, M. Nechkina, P. Leybenhrub and other Soviet methodologists, a certain type of Soviet textbooks on history that provided historical education for the entire generations of Soviet pupils and teachers who studied and taught the history of the ancient world, the Middle Ages and the homeland history was formed.

However, the information that was contained in those books was one-sided, ideological and politically biased. That is the reason why in the

educational space of independent Ukraine there was the first shift from the “Soviet” history content to a complete revision and creation of the course on the national history of Ukraine; it was accompanied by the realization of the fact that a unified textbook and the monopoly that is held by a small group of authors and is promoted by the state is impossible under the principles of democracy [8, p. 13].

Therefore, some authors advocate their own point of view on the copyright and the need for the objective self-assessment as they claim the inability to create a completely neutral (politically or ideologically) tutorial. The existence of the alternative educational programs is also significant [13, p. 4].

In order to overcome the abovementioned obstacles in the process of the creation of the third generation of textbooks for the high school history, the Ukrainian authors have been provided significant assistance by the Council of Europe experts and the representatives of the European Association of History Teachers EUROCLIO who prepared certain recommendations for the Ukrainian history textbooks authors [13, p. 4-5].

By understanding the homeland and the foreign experience in the textbook design, the homeland scholars and practitioners have formulated basic didactic and methodological requirements of the modern history textbook for the high school students.

N. Hupan stresses that in the history books for the 10th-11th grades, the author's text can take a third of the volume of the textbook, the rest is given to the source text, illustrations, various analytical tools. Such tutorial is not a book to read, but a book for work. It should ensure the pupils' development, activity and creativity to be academically and pedagogically modern as well as multi-dimensional. Therefore, besides a core set of facts, concepts, dates, it should contain a variety of additional materials and offer a variety of ways for their use [2, p. 3].

N. Hupan draws attention to the fact that it is not only the lack of sensibility in the coverage of historical events in textbooks, but also the main function of the textbook, namely, pupils' socialization. In this context, the following question is set: is it necessary to sensitize a pupil to the future revolutions? [2, p. 3]

Since in Ukraine, a society with a market economy is being developed, the scholar considers that it is advisable to introduce the modern textbooks content on the private property, financial and business activities, successful stories of entrepreneurs and oligarchs, that is, the historical subjects which were demanded in the society of the previous generations.

N. Hupan finds out that another important factor in the selection and structuring the content is the idea of statehood [2, p. 3]. The current textbook has to form pupils' positive attitude towards the state. It is also

desirable to strive for a balanced presentation of the past in all spheres of life including economic, social, spiritual and cultural ones.

A textbook should combine holistic, scientific, and objective representation of the past so that the authors should strive to carry out the selection of facts and historical events without any redundant emotional emphasis and estimates. However, they should take into consideration the multidisciplinary analytical thinking that is as close as possible to the pupils in order to form the students' civic sense and quality [10].

An important aspect of creating a textbook, its content selection is the desire to preserve the traditions of the people, following the best examples of the Ukrainian culture and thought, consideration of the "national identity" of a textbook and its target group.

O. Pometun specifies that traditionally the content of history textbooks can be roughly represented in two components: *textual* and *non-textual ones*, both of which consists of three elements. The whole content of the textbook is divided into *basic*, *additional* and *explanatory* ones by its volume and purpose. Respectively, a non-textual component includes *illustrations*, *methodical apparatus* and *orientation tools* [10, p. 12].

By its arrangement and the functional tasks in the textbook, its main body can be described as *introductory*, *informational (educational)* and *final* ones.

According to the researcher, the introductory word of a modern textbook should provide a description of its main elements (textual and non-textual ones) with the brief recommendations for the pupils on the use of a certain item. Such structure of the introductory text enables to compensate for the lack of the most pupils' level of skills to work independently with a textbook, using all its developmental opportunities to the whole extent.

Information (educational) text of the history tutorials comprises a basic information about the past of their native country or the foreign countries divided into sections, chapters and paragraphs according to the current curriculum. The main body should be presented logically and concisely, with a number of facts that should be minimal but sufficient for understanding.

Before explaining the new material, a teacher reads the title of the topic, the basic questions, and a list of basic concepts and issues that are provided before the main text with his pupils. This part sets pupils on the achievement of the certain results in education, develop new concepts and content. A teacher can apply to the subheadings of the topics during the presentation of the lesson to make reading easier, especially if these subheadings contain a new concept or describe a new phenomenon. In his story, a teacher can refer directly to the text of the textbook or offer to read a text. [12]

By the presentation techniques, information text can be divided into descriptive, narrative, and explanatory problem ones. Naturally, none

of them can be found in textbooks in pure form. However, most history textbooks are written in the explanatory key with the elements of description and narration. The main techniques of pupils' work on the main text of a textbook in the classroom are their independent reading. If the text is complicated or contains a number of important pieces of content (new concepts, names), a method of commented reading can be applied. In this reading, the student reads aloud the individual paragraphs or even the sentences and provides their main idea, semantic links or text links to sources, illustrations, etc. in accordance with the instructions of a teacher [10].

In some books, the main text ends with a special, *final* text, in which the authors summarize the period under review, submit evaluative findings, outline the historical perspective or make predictions about the future of the mankind. However, no clear concept of a text, which would give the opportunity to define its place and importance to improve pupils' learning, has been formulated yet.

The so-called *extra* text immediately won the right to exist in the methodology of history. We consider that a major achievement of Soviet methods in the 60s can be publishing the extracts of historical documents in the textbooks, which made them an active tool of cognition. Except for the documents, the main text can be extended by the passages from the popular science and fiction literature. For a long period of time (and even now), the *extra* text was perceived only as an extension or a specification of the main ideas. [10]

However, given the new task of teaching the history and the current understanding of a school textbook, the functions of the extra text should significantly expand.

Explanatory text is necessary to clarify the obscure words that are mostly text comments to images. Each illustration has a short explanatory text, sometimes with the note about the time when the photo or the scene was made.

Visual materials are the first to attract attention among the *non-text components*. History can come alive in contemporary authors' drawings created on the subjects of the paragraphs, the reproductions to artistic works on historical themes and documentary images. Conventional graphical visualization in the form of maps, charts, plans, drawings, tables, etc. helps the pupils to gain insight into the fact that is studied, to understand the theoretical conclusions. Depending on the age-related cognitive capabilities of their readers, textbook authors try to find the optimal ratio of fine and shareware graphical drawings, to prefer educational or documentary images. The level of modern printing makes it possible to provide students with bright, colorful books on history, but the logical problem of communication

and interaction between the main text and illustrations of the textbook still cannot be considered solved. [10]

According to the age peculiarities of the high school students in 10th-11th grades, it is appropriate to apply to graphic visualization of documentary photographs that do not duplicate, but complement, specify the text. All artwork can be numbered, making it easier to find them during the lesson.

As it was notified by Yu. Malienko, modern Ukrainian history education directs its efforts on the formation of the general cultural competence, so the study of the cultural monuments plays an important role in the pupils' assimilation of historical knowledge and forming the respective competences. Using the cultural objects that are represented in the textbooks, a teacher should pay attention at the fact that they should be: the most important and typical for the studied period; understandable for the disciples, emotionally rich, able to arouse pupils' interest in their native land, strengthen their love for the motherland, sense of civic duty; promote involvement in practical work [4, p. 206].

According to Yu. Malienko, besides the images of cultural monuments, the important elements of the non-text component of a textbook are drawings, photographs, historical reconstructions, charts, maps, map charts etc. The scholar considers that they can also promote relevant competencies if the optimal image-related text and other structural components of a manual are qualitative as well as placed and implemented in the text properly. However, all illustrative material can be used effectively only if the authors have designed a system to work on it, in other words, they have designed pro-questions and tasks as well as appropriate algorithms, etc. [4, p. 207].

As it was noted in the article by P. Moroz and I. Moroz, in the process of the development of its analytical tools, the authors of history textbooks should primarily focus on the development of the skills of independent work with a book and the ability to explore, analyze historical events, phenomena, critically evaluate historical information. They find that modern textbooks should be based on the principles of communication and activity approaches and be largely dialogued [5; 7].

O. Pometun states [11; 12] that nowadays history textbooks cannot be imagined without any questions and tasks to the material sections. This system provides:

firstly, questions and tasks which are ahead of topics and paragraphs, included in the main body (the so-called "internal questions"), located after paragraphs, topics, sections of the course as a whole, repeat, systematize, summarize the materials of the most structural units of the main text. They can be accompanied by the illustrations and the documents of the textbook by expanding its educational opportunities;

secondly, by the nature of the pupils' alleged activities, questions and objectives, questions are divided into reproducing, transforming, creative, shaped and problematic. The ratio of these kinds of questions is a major criterion of a quality of a modern history textbook.

If the authors of that or another textbook use as many different approaches to the location and the use of questions and problems as possible, it will enable a teacher to diversify the techniques of a lesson, provide various forms and methods of work. [11]

O. Pometun notes that in the textbooks of the previous generation, questions and tasks like "Why ...", "What for ...", "Explain ...", "Compare ...", "Prove that..." and so on were prevailing whereas the new generation of textbooks should strive for the equal dialogue with the readers and offer such tasks as: "restore the picture", "express your point of view", "estimate behavior" etc. along with the traditional questions [12, p. 6].

According to Yu Malienko, a textbook should be considered as a tool of the formation of the pupils' comprehensive and historical competences, so it should be action-oriented. As the scholar stresses, modern history teaching requires from a teacher the introduction of reactive use of the content of a textbook, which not only provides the necessary dynamics of the lesson, but also contributes to the educational process, lays the foundations of the pupils' active life position [4, p. 211].

As I. Moroz and P. Moroz note, a characteristic feature of the new generation of textbooks is teaching the methods and techniques of learning, that is, development of the ability to learn and to acquire knowledge independently. According to the researchers, the implementation of the elements of a research study in the history books suggests that the structure and the content of a textbook should be the means of pupils' productive research activities, their creative activity; applying to the method of analogies, comparing different points of view and approaches to coverage; availability of evaluation positions on educational material; reflexive reading comprehension [5; 6; 14].

According to N. Hupan and O. Pometun, except for the questions and the tasks, the methodological tools of a textbook of new generation can include a variety of text tables: chronological, synchronizing, comparative and generalizing, specifying whereas their names indicate the possible operations with the educational historical material both at the empirical and the theoretical levels of studying history. [14]

Another important methodological element of a modern textbook is the orientation apparatus, which is a prerequisite for ensuring clear and coordinated work of other textbook elements. The content that is located at the beginning of the book (or at the end, which is considered to be less successful) introduces the structure, the components of a textbook that allows finding the necessary facts and materials quickly.

The system of headings and subject symbols that provide the pupils an opportunity to divide the course into several historical periods accelerate pupils' orientation. Page headers and footers facilitate the search of topics, and the half-titles indicate a transition to studying a new stage of the past. Each half-title can be presented by a collage of photographs from the documents of the considered year that convey the "spirit" of this time and can be used by a teacher at the beginning of the study section as a separate source of learning for the anticipatory conversation about the content [12, p. 7].

Signals-characters that are presented in the former textbooks by the single asterisks, were supplemented with new texts and symbols tasks of high complexity, materials for the extra reading, using various fonts (italics, bold, petyt) in the textbooks of new generation. They also reinforce the emotional and the expressive aspect of a text, differentiate the educational information.

Authors can supplement the orientation tool by a new element, that is, the plan of presentation placed after the title of each topic, a list of key terms and concepts to help the pupils to pay attention at their meaning and definition in their reading.

The new component of the orientation tool is the designation of the various components of textbooks with icons, the list and the content of which is given in the introductory text. The transformation of a school textbook into a Practical Guide is promoted by various information services: signs of dates, names, dictionaries, indexes, glossaries, metric genealogical tables, references, etc. Except for the application, these materials may be placed on the flyleaves of a textbook with the efficient use of the entire area of textbooks. The appendices should contain advisable terminology.

As O. Pometun finds out, the abovementioned approaches are fundamentally changing not only the status of educational books, but also the opportunity to work with it in the classroom and at home. The textbook is not the "center of the universe," the only correct and unequivocal in its wording. Today it is *one* of the means of learning that has *architectural character*. The *relationship* between the author and a pupil has changed while working with a textbook: the author defines the ways of interpreting and commenting on the facts; a pupil "perceives himself" partly as a co-author of a textbook and offers a different interpretation along with a teacher [12, p. 7].

N. Hupan and O. Pometun note that as the bearer of objective historical content a handbook contains all its components. A textbook should include not only the historical information but also other elements that ensure the conditions for acquiring all elements of cognitive experience by a child. Only under such conditions, a textbook indeed performs the function of

not only the carrier of historical content (the information that should be learnt), but also the means of implementation and training (development, upbringing) of pupils [9; 10].

The qualitative update of the history education content put forward the new requirements for a textbook along with the traditional common didactic requirements (scientific nature, fairness, accessibility, systematic and chronological sequence of presentation, etc.). Recent studies, including foreign ones, show that the current content of history textbooks should conform to the principles of integrity, consistency, humanization, integration, multiculturalism, alternativeness, multi-dimensional nature, and reflexivity [9, p. 19-23].

As it was considered in the article written by P. Moroz and I. Moroz, in the development of the analytical tools of a history textbook, the authors should focus on the development of the skills of the independent work on a book and the ability to explore, analyze historical events, phenomena, critically evaluate the historical information. In their opinion, modern textbooks should be based on the principles of communication and activity-based approaches and be largely dialogized [7, p. 63-64].

O. Pometun considers that for modern Ukrainian school textbooks, the polyconceptual character that gives not one but two or more interpretations of the facts and events are more suitable for the textbooks of a polycultural nature.

It is polyconceptual model of a textbook that allows the authors and, therefore, the teachers actually use problem statement, search and research training, interactive technology in the educational process [8, p. 14].

According to P. Moroz and I. Moroz the basic methodological ways of implementing the research-based approach in the history books are the following: 1) problematic nature in the material presentation; 2) acquiring the skills to formulate assumptions, hypotheses through the specially designed challenges; 3) improving the skills of the various sources of information and versions; 4) development of the skills of analysis and primary sources; 5) formation of skills of self-education that means active cognitive activity; 6) the development of students' ability to take up a research position, apply the elements of the research-based activity [7; 15].

Describing the books published in the last few years, we notify that the architectural character of the text makes it a particularly urgent task to develop pupils' critical thinking, the strong belief that for the same fact, not one, but sometimes even opposing views exist. For pupils, the ability to distinguish the facts from opinions is necessary. In this case, the text of a textbook is not the ultimate truth, dogma or canon. So far, we can say that none of the existing textbooks adequately orients pupils to seek differences and the author's interpretation of the facts.

Besides, a variety of content, the main text of modern textbooks is different in the number of facts that represent the past life in a more colorful and multifaceted way. Therefore, the inevitable overload of the facts in the paragraphs is a common feature of new textbooks.

Improving the system of assimilation is in several directions at once. In the most successful cases, the author manages to create the so-called fabric of the issues and challenges with which the constant contact of the authors with the readers is maintained at all stages of processing a text.

It should be noted that there is the existence of new approaches to the vocabulary of the textbooks. What is new is not only the availability of dictionaries, glossaries at end of the book, but also some authors' attempt to make such a dictionary page by page. Faced with a new word, the student can immediately learn its meaning, etymology or transformation.

It can be noted that the authors of the new textbooks began to use the external methods of orientation, font selection, half-titles, footers, symbols, icons, etc. more actively.

The presence of several textbooks ensures an atmosphere of creative competition between the authors and stimulates their desire not to stop on what has been done, and constantly work on the content and analytical tools.

Conclusions. Consequently, in the unification of Ukraine, not a textbook but the need for the formulation of common requirements to the historical literature is considered.

We believe that the history textbooks for the high school students should take into account certain (content and procedural) criteria to form the components of the subject historical competence on three levels of teaching differentiation: standard, academic and profile ones. The author of the textbooks should take into account the differences in the chronological markers, space, information, logical, verbal, axiological competences of pupils according to their level of training.

Література

1. Баханов К. Посилення розвивальної орієнтації українських підручників з історії початку ХХІ ст. / Костянтин Баханов // Історія в школах України. – 2007. – № 3. – С. 6–11.
2. Гупан Н. Нові підходи до відбору і структурування змісту підручника з історії України / Нестор Гупан // Історія в школах України. – 2008. – № 9. – С. 3–4.
3. Гупан Н. М. Розбудова методичного апарату шкільних підручників у вітчизняному дослідницькому полі модерної доби / Н. М. Гупан // Проблеми сучасного підручника. – 2015. – Вип. 15(1). – С. 167–178.
4. Малієнко Ю. Б. Формування історичної компетентності засобами підручника з історії середніх віків / Ю. Б. Малієнко // Проблеми сучасного підручника. – 2016. – Вип. 16. – С. 203–212.

5. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник / Петро Володимирович Мороз – К.: Педагогічна думка, 2012. – 128 с.
6. Мороз П. В. Методичні засади шкільного підручника історії стародавнього світу [Текст] / Петро Володимирович Мороз // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2013 рік: наукове видання – К.: Інститут педагогіки, 2013. – С. 135-136.
7. Мороз П. В. Реалізація дослідницького підходу в шкільному підручнику історії (на прикладі підручника “Всесвітня історія. Історія України” для учнів 6 класу) / П. В. Мороз, І. В. Мороз // Проблеми сучасного підручника. – 2015. – Вип. 15(2). – С. 53-66.
8. Пометун О. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії / Олена Пометун // Історія в школах України. – 2002. – № 6. – С. 13–17.
9. Пометун О. Підручник як засіб виховання громадянина (З практики реалізації основних принципів створення, на прикладі підручника з нової історії України для 11 класу) / Олена Пометун, Нестор Гупан // Історія в школах України. – 2005. – № 4. – С. 19–24.
10. Пометун О. І. Проектування шкільного підручника: вимоги і проблеми / О. І. Пометун, Н. М. Гупан // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 564-573.
11. Пометун О. І. Система пізнавальних завдань у компетентісно орієнтованому підручнику історії / О. І. Пометун // Проблеми сучасного підручника. – 2015. – Вип. 15(2). – С. 186-197.
12. Пометун О. Як раціонально використати на уроці методичні можливості підручника нового покоління / Олена Пометун // Історія в школах України. – 2004. – № 3. – С. 2–7.
13. Удод О. Нові підходи до підготовки підручників із всесвітньої історії для основної та старшої школи в Україні : матеріали Міжнародного семінару / Олександр Удод // Історія в школах України. – 2003. – № 6. – С. 3–5.
14. Moroz P. V. Functions of a history textbook for school in terms of research-based training / P. V. Moroz, I. V. Moroz // Проблеми сучасного підручника. – 2016. – Вип. 16. – С. 223-236.
15. Moroz P. V. Methodological aspects of the selection of the illustrative material for the school textbook of ancient history / P. V. Moroz // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 459-476.
16. Topuzov O. M. Methodological fundamentals for the creation of a modern textbook on the natural sciences cycle subjects / O. M. Topuzov // Проблеми сучасного підручника. – 2015. – Вип. 15(2). – С. 290-299.

References

1. Bakhanov K. Posylennia rozvyvalnoi oriantatsii ukrainskykh pidruchnykiv z istorii pochatku KhKhI st. / Kostiantyn Bakhanov // Istoriiia v shkolakh Ukrainy. – 2007. – № 3. – С. 6–11.
2. Hupan N. Novi pidkhody do vidboru i strukturuvannia zmistu pidruchnyka z istorii Ukrainy / Nestor Hupan // Istoriiia v shkolakh Ukrainy. – 2008. – № 9. – С. 3–4.

3. Hupan N. M. Rozbudova metodychnoho aparatu shkilnykh pidruchnykiv u vitchyznianomu doslidnytskomu poli modernoi doby / N. M. Hupan // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2015. – Vyp. 15(1). – S. 167-178.
4. Malienko Yu. B. Formuvannia istorychnoi kompetentnosti zasobamy pidruchnyka z istorii serednikh vikiv / Yu. B. Malienko // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2016. – Vyp. 16. – S. 203-212.
5. Moroz P. V. Doslidnytska diialnist uchniv v protsesi navchannia istorii Ukrainy: metodychnyi posibnyk / Petro Volodymyrovych Moroz – K.: Pedahohichna dumka, 2012. – 128 s.
6. Moroz P. V. Metodychni zasady shkilnoho pidruchnyka istorii starodavnoho svitu [Tekst] / Petro Volodymyrovych Moroz // Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2013 rik: naukovye vydannia – K.: Instytut pedahohiky, 2013. – S. 135-136.
7. Moroz P. V. Realizatsiia doslidnytskoho pidkhodu v shkilnomu pidruchnyku istorii (na prykladi pidruchnyka "Vsesvitnia istoriia. Istoriiia Ukrainy" dlia uchniv 6 klasu) / P. V. Moroz, I. V. Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2015. – Vyp. 15(2). – S. 53-66.
8. Pometun O. Aktualni problemy shkilnoho pidruchnyka z istorii / Olena Pometun // Istoriiia v shkolakh Ukrainy. – 2002. – № 6. – S. 13-17.
9. Pometun O. Pidruchnyk yak zasib vykhovannia hromadianyna (Z praktyky realizatsii osnovnykh pryntsypiv stvorennia, na prykladi pidruchnyka z novitnoi istorii Ukrainy dlia 11 klasu) / Olena Pometun, Nestor Hupan // Istoriiia v shkolakh Ukrainy. – 2005. – № 4. – S. 19-24.
10. Pometun O. I. Proektuvannia shkilnoho pidruchnyka: vymohy i problemy / O. I. Pometun, N. M. Hupan // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2014. – Vyp. 14. – S. 564-573.
11. Pometun O. I. Systema piznavalnykh zavdan u kompetentnisno oriientovanomu pidruchnyku istorii / O. I. Pometun // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2015. – Vyp. 15(2). – S. 186-197.
12. Pometun O. Yak ratsionalno vykorystaty na urotsi metodychni mozhlyvosti pidruchnyka novoho pokolinnia / Olena Pometun // Istoriiia v shkolakh Ukrainy. – 2004. – № 3. – S. 2-7.
13. Udod O. Novi pidkhody do pidhotovky pidruchnykiv iz vsesvitnoi istorii dlia osnovnoi ta starshoi shkoly v Ukraini (Materialy Mizhnarodnoho seminaru) / Oleksandr Udod // Istoriiia v shkolakh Ukrainy. – 2003. – № 6. – S. 3-5.
14. Moroz P. V. Functions of a history textbook for school in terms of research-based training / P. V. Moroz, I. V. Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2016. – Vyp. 16. – S. 223-236.
15. Moroz P. V. Methodological aspects of the selection of the illustrative material for the school textbook of ancient history / P. V. Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2014. – Vyp. 14. – S. 459-476.
16. Topuzov O. M. Methodological fundamentals for the creation of a modern textbook on the natural sciences cycle subjects / O. M. Topuzov // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2015. – Vyp. 15(2). – S. 290-299.

Олексин Ю. П.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ

В статье проведен анализ основных дидактических и методических требований к современному учебнику по истории, сформулированных отечественными учеными и практиками путем осмысления собственного и зарубежного опыта создания учебников. Автором отмечается, что качественное обновление содержания исторического образования выдвинуло наряду с традиционными общедидактическими требованиями к учебнику (научность, объективность, доступность, системность и хронологическая последовательность изложения) и новые принципы отбора содержания: целостности, системности, гуманизации, интегрированности, поликультурности, альтернативности, многоаспектности, рефлексивности.

В частности, по мнению автора статьи, в процессе конструирования содержания современного учебника истории, следует учитывать особенности (содержанию и процессуальные) формирования составляющих предметной исторической компетентности на трех уровнях дифференциации обучения: стандартном, академическом и профильном. Авторы учебных книг должны учитывать различия маркеров хронологической, пространственной, информационной, логической, речевой, аксиологической компетентности учащихся в соответствии с уровнем обучения.

В современных условиях, по мнению исследователя, речь не может идти об унификации учебников в Украине, а только о необходимости в формулировке единых требований к исторической учебной литературы. Наличие нескольких учебников создает атмосферу творческой конкуренции между авторскими коллективами, стимулирует их стремление не останавливаться на том, что уже сделано, и постоянно работать над содержанием и методическим аппаратом.

Ключевые слова: дидактические требования к современным учебникам по истории, методические требования к современным учебникам по истории.

Олексін Ю. П.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ

У статті здійснено аналіз основних дидактичних і методичних вимог до сучасного підручника з історії, сформульованих вітчизняними науковцями і практиками шляхом осмислення власного та зарубіжного досвіду підручникотворення. Автором зазначається, що якісне оновлення змісту історичної освіти висунуло поряд з традиційними загальнодидактичними вимогами до підручника (науковість, об'єктивність, доступність, системність і хронологічна послідовність викладу) й нові принципи відбору змісту цілісності, системності, гуманізації, інтегрованості, полікультурності, альтернативності, багатоаспектності, рефлексивності.

Зокрема, на думку автора статті, в процесі конструювання змісту сучасного підручника історії варто враховувати особливості (змістові й процесуальні) формування складових предметної історичної компетентності на трьох рівнях диференціації навчання: стандартному, академічному й профільному. Автори навчальних книг мають зважати на відмінності маркерів хронологічної, просторової, інформаційної, логічної, мовленнєвої, аксіологічної компетентностей учнів відповідно до рівня навчання.

В сучасних умовах, на переконання дослідника, мова не може йтися про уніфікацію підручникотворення в Україні, а лише про потребу в формулюванні єдиних вимог до історичної навчальної літератури. Наявність декількох підручників створює атмосферу творчої конкуренції між авторськими колективами, стимулює їх прагнення не зупинятись на тому, що вже зроблено, і постійно працювати над змістом і методичним апаратом.

Ключові слова: дидактичні вимоги до сучасних підручників з історії, методичні вимоги до сучасних підручників з історії.

УДК 81'37:373.37'02

РЕАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ МОВОЗНАВЧИХ ТЕНДЕНЦІЙ У ЗМІСТІ СЕРТИФІКАЦІЙНИХ РОБІТ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМАТІ ЗНО-2016: НОРМАТИВНИЙ АСПЕКТ

С. А. Омельчук,

*доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету
іноземної філології, професор кафедри слов'янських мов
та методик їх викладання*

Херсонського державного університету,

e-mail: omegas1975@gmail.com

У статті досліджено реалізацію сучасних мовознавчих тенденцій у змісті сертифікаційних робіт з української мови і літератури у форматі ЗНО-2016 з погляду нормативності та відповідності академічній мовознавчій науці, а також шкільному курсу української мови. Запропоновано науково обґрунтовані формулювання умови тестових завдань і варіантів відповідей з урахуванням принципу науковості, внутрішньої будови синтаксичних конструкцій, а також відповідно до норм українського літературного слововживання.

Ключові слова: сертифікаційна робота з української мови і літератури; граматична структура умови тестового завдання; варіант відповіді; граматична норма слововживання.

Постановка проблеми. Якість оцінювання навчальних досягнень випускників шкіл з української мови і літератури у форматі ЗНО, безсумнівно, залежить від якості самої сертифікаційної роботи. Здебільшого в наукових розвідках у царині тестології висвітлено психологічні та дидактичні засади реформування системи ЗНО, зокрема різноаспектно представлено методологію освітнього вимірювання, інноваційні технології оцінювання результатів навчання, змодельовано змістові характеристики тесту, визначено критерії та параметри оцінювання тощо. Водночас у вітчизняній теорії і практиці освітніх вимірювань відсутні системні дослідження вчених-мовознавців і вчених-лінгводидактів щодо визначення й оцінювання якісних характеристик мовного оформлювання тестового матеріалу, відповідності його академічній мовознавчій науці та шкільному курсу української мови. З огляду на це в сертифікаційних роботах з української мови і літератури різних років наявні порушення норм українського літературного слововживання, огріхи в граматичній будові умов тестових завдань і варіантів відповідей, а також розбіжності в назвах окремих мовознавчих термінів, уведених до умов тестових завдань, та тих, що зафіксовано в енциклопедичних, лексикографічних і термінографічних працях, шкільній і вишівській граматиках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми реформування зовнішнього незалежного оцінювання, а також удосконалення тестів як інструмента оцінювання якості освіти є предметом обговорення вчених різних наукових галузей і спеціалістів-тестологів, учасників Міжнародної конференції “Освітні вимірювання”, яку організовує і проводить раз у два роки Альянс програми сприяння зовнішньому тестуванню в Україні (Useti Legacy Alliance) спільно з Міністерством освіти і науки України, Українським центром оцінювання якості освіти, Національною академією педагогічних наук України. Зокрема, ця публікація реалізує одну з ухвал резолюції V Міжнародної науково-методичної конференції “Освітні вимірювання-2015. Реформування зовнішнього незалежного оцінювання: методологія, модель, основні складові”, у якій рекомендовано Національній академії педагогічних наук України, університетам та іншим науковим установам розширити дослідження з питань освітніх вимірювань, психометрії, тестології, підготовки аналітичних матеріалів щодо результатів ЗНО.

Зазначимо, що аналізу якості тестових завдань з української мови у форматі ЗНО з погляду мовного оформлювання їх присвячено низку розвідок автора, у яких досліджено граматичну структуру умови тестових завдань [10], описано технологію моделювання їх [13], схарактеризовано нормативне вживання мовознавчих термінів [12] тощо.

Формулювання цілей статті. Метою цієї наукової студії є дослідити реалізацію сучасних мовознавчих тенденцій у змісті сертифікаційних робіт з української мови і літератури пробного ЗНО й основної сесії 2016 року.

Виклад основного матеріалу. У граматичній структурі умови тестових завдань сертифікаційних робіт з української мови і літератури попередніх років, а також у зошиті ЗНО для пробного тестування й основної сесії 2016 року натрапляємо на недоречне використання дієслова з постфіксом *-ся* в ролі предиката стану: *граматично правильне речення утвориться, якщо до фрагмента “Переглянувши фільм, ...” додати (2, ТЗ 6); складносурядне речення утвориться, якщо до фрагмента “Уранці землю притрусив легкий сніжок ...” додати (Там само, ТЗ 23); граматично правильне речення утвориться, якщо до частини “Вітаємо зі святом ...” додати частину, наведену в рядку (3, ТЗ 5); складно-підрядне речення з підрядною порівняльною частиною утвориться, якщо до речення “Сірі хмари насувалися все ближче ...” додати (там само, ТЗ 22).* На думку І. Вихованця, М. Гінзбурга, К. Городенської, О. Лаврінець, Ю. Шевельова та інших учених-мовознавців, зворотні дієслова в українській літературній мові потрібно вживати за їхнім прямим призначенням — лише стосовно неперехідної дії, тобто коли є суб'єкт дії, але неможливий об'єкт, на який спрямовано дію, оскільки суб'єкт одночасно є й об'єктом. З огляду на зазначене, іменник *речення* в поданих формулюваннях умов тестових завдань є лише об'єктом, на який спрямовано мисленнєву дію, і не може бути суб'єктом, що виконує цю дію (тобто речення само себе утворити не може). Суб'єктом такої дії безпосередньо є учасник тестування.

Отже, замість запропонованих пасивних двоскладних конструкцій із постфіксом *-ся* варто віддавати перевагу односкладним інфінітивним реченням із головним членом інфінітивом у поєднанні з модальним словом *можна*, що виражає значення потенційної дії [10, с. 41]: *“Грамаіічно правильно можна утворити речення, якщо ...”, “Складносурядне речення можна утворити, якщо ...”* тощо.

До того ж у сертифікаційній роботі 2016 року активні конструкції варто було б замінити пасивними в окремих варіантах відповідей до тестових завдань: *У творчості Шмуеля Йосефа Агнона простежуються виразні мотиви філософсько-іронічного осмислення дійсності (2, ТЗ 29) → У творчості Шмуеля Йосефа Агнона наявні виразні мотиви філософсько-іронічного осмислення дійсності (або ... натрапляємо на виразні мотиви ...); Нобелівська премія присуджується за щось конкретне, а не за працю всього життя (2, ТЗ 31) → Нобелівську премію присуджують за щось конкретне, а не за працю всього життя.* У першому прикладі граматично правильною конструкцією має бути

двоскладне речення або односкладне означено-особове речення, у якому третій компонент (авторське *ми*) є імпліцитним. У другому прикладі виправданим є вживання неозначено-особового речення, де третій компонент (*члени Нобелівського комітету*) також набуває формального вираження, оскільки конструкція на зразок *премія присуджується* (як і *тестове завдання виконується, твір пишеться, город копається* тощо) створює комічний ефект: ніби премія сама себе присуджує (тестове завдання саме себе виконує, твір сам себе пише, город сам себе копає). Услід за О. Лаврінець, вважаємо, що використання активних дієслівних конструкцій, замість ненормативних пасивних із дієсловами на *-ся*, є шляхом встановлення національної ідентичності в синтаксисі української мови [8, с. 63].

У сертифікаційній роботі 2016 року потребують заміни й такі конструкції, як *трагічні події серпня 1919 року зображені у творі* (2, ТЗ 46); *квитки на спектакль були куплені для цілої школи* (2, ТЗ 19). З огляду на те що предикативні пасивні дієприкметники (*зображені, куплені*) виражають стан поза їхньою залежністю від дії або стану, стилістично виправданими в цьому випадкові мають бути пасивні речення з предикативними формами на *-но*: *трагічні події серпня 1919 року зображено у творі; квитки на спектакль куплено для цілої школи*. До того ж допоміжне дієслово *бути* у формі минулого часу в другому реченні є надлишковим, тому що семантика минулого часу наявна в дієприкметникові *куплені* його словотвірною структурою, адже ця форма за походженням є пасивним дієприкметником минулого часу.

Приміром, порівняємо формулювання умови тестового завдання 46 і варіант відповіді тестового завдання 19 з інструктивним застереженням для учасників тестування, поданим у рамці: “*Увага! Роботу, що не відповідає темі власного висловлення, буде оцінено в 0 балів. Роботу обсягом до 100 слів буде оцінено в 0 балів*” (2, с. 15; 3, с. 14). Як бачимо, у сертифікаційних роботах використано правильну граматичну конструкцію з предикативною формою на *-но* “роботу буде оцінено”, а не конструкцію з предикативним пасивним дієприкметником “робота буде оцінена”.

Отже, використання тієї або тієї конструкції чи то в умові тестового завдання, чи то у варіантах відповідей має бути вмотивованим у кожному конкретному випадкові. Проте розробники сертифікаційних робіт з української мови і літератури здійснюють вибір активної чи пасивної конструкції, на жаль, переважно інтуїтивно.

У формулюваннях умови тестових завдань унормування потребує використання займенників *його, її, їх* — *їхній* з погляду структурної схеми речення (порядку слів). Зокрема, чи правомірною є препозиція займенника *його* до означуваного термінного словосполучення

“підрядна частина” в умові таких тестових завдань, як: “Установіть відповідність між фрагментом складнопідрядного речення та видом його підрядної частини” (2, ТЗ 26); Прочитайте речення (цифра позначає попередній розділовий знак або його відсутність) (3, ТЗ 23)?

Для присвійних займенників *його, її* характерна омонімічність із родовим відмінком особових займенників *він, вона*. З огляду на це присвійність займенників *його, її* виражена не так морфологічним способом, як синтаксичною позицією [9, с. 5]. Отже, позиція в реченні зазначених займенників має відповідати їхній безпосередній синтаксичній ролі, зокрема особові займенники *його, її, їх* у формі родового відмінка, семантично співвідносні з іншими іменними частинами мови, у реченні є непрямым додатком. Порівняймо: *вид підрядної частини (чого?) складнопідрядного речення* — *вид підрядної частини (чого?) його; відсутність (чого?) попереднього розділового знака* — *відсутність (чого?) його*. В обох прикладах є непрямий додаток, який стоїть у постпозиції до означуваного іменника незалежно від способу морфологічного вираження. До того ж займенник *його* в умові тестових завдань (2, ТЗ 26; 3, ТЗ 23) не виражає значення присвійності, що було б підставою вжити його в препозиції до означуваного іменника.

Це означає, що з погляду внутрішньої будови синтаксичних конструкцій нормативним буде таке формулювання умов тестових завдань: *увідповідніть фрагмент складнопідрядного речення з видом підрядної частини його; прочитайте речення (цифра позначає попередній розділовий знак або відсутність його*.

Наголосимо, що замість розщепленого присудка “установіть відповідність” в умові тестового завдання (2, ТЗ 26) пропонуємо використовувати нерозщеплений присудок “увідповідніть”. Про переважання нерозщеплених присудків (у формі одного дієслова) над розщепленими як однієї з національних особливостей української граматики йшлося в нашій розвідці, присвяченій дослідженню синтаксичних моделей і граматичної структури умов тестових завдань з української мови на матеріалі сертифікаційних робіт з української мови і літератури у форматі ЗНО [10, с. 40–41].

Фіксує питомі форми нерозщеплених присудків, засвідчуючи таким чином нормативність їх, словник вишуканої української мови “Гарна мова — одним словом”, автор якого Т. Береза в передмові до словника зауважує: “Багато-бо заялжених конструкцій та кліше насправді можна стисло передати одним словом” [1, с. 3]. Проілюструємо прикладами із цього видання: *вадити* (замість “задавати шкоди”), *визискувати* (замість “піддавати визиску”), *винуватити* (замість “робити когось винним”), *висновувати* (замість “robi-

ти висновки”), *віднаджувати* (замість “відбивати бажання, охоту”), *всотувати* (замість “вбирати в себе”), *втаювати* (замість “зберігати в таємниці”), *дармувати* (замість “нічого не робити; гаяти час”), *дошкуляти* (замість “виводити з терпіння”), *дошукуватися* (замість “наполегливо шукати”), *дріботіти* (замість “іти, бігти дрібними кроками”), *завбачувати* (замість “робити передбачення”), *завдячувати* (замість “бути вдячним”), *зазоріти* (замість “вкритися зорями”), *заопікуватися* (замість “узяти під опіку”), *збайдужніти* (замість “стати байдужним”), *згайнувати* (замість “витратити марно”), *зголоситися* (замість “проявити ініціативу”), *зловтішатися* (замість “виявляти зловтіху”), *знерухоміти* (замість “стати нерухомим”), *знесилюватися* (замість “утрачати силу”), *нетерпеливитися* (замість “утрачати терпіння”), *різноголосити* (замість “звучати негармонійно”), *споважніти* (замість “стати серйознішим, поважнішим”), *убезпечувати* (замість “запобігати небезпеці”), *увиразнювати* (замість “робити виразнішим”), *удавати* (замість “робити вигляд”), *унеможливлювати* (замість “робити неможливим”), *уподібнюватися* (замість “ставати схожим на когось, щось”), *уполювати* (замість “упіймати на полюванні”), *усамітнюватися* (замість “залишатися одному”) та інші.

Активно пропагує такі дієслівні форми у своїх мовознавчих працях О. Рибалко: *“Написання багатьох слів увідповіднено з російськими формами ...”*; *“Цей компромісний характер неминуче передумовлював деякі слабкі сторони цього правопису ...”* [17, с. 224]; *“Треба, нарешті, ... уодноманітнити написання ...”* [там само, с. 241]. До того ж, наголошуючи на новочасних або давніших, але менш відомих загалу, дотеперішніх штучних обмеженнях ужитку слів літературної мови, переважно утворених на українському ґрунті відповідниками, О. Рибалко свідомо вводить дієслово абеткувати у значенні “розміщувати за абеткою”.

Водночас фахівці УЦОЯО на наше прохання замінити в умовах тестових завдань на увідповіднення розщеплений присудок “установити відповідність” нерозщепленим “увідповіднити”, відзначаючи певну незвичність, новизну таких дієслів, констатували, що “з увіходженням таких формулювань як загальноприйнятих у навчальну літературу ситуація зміниться, що й спонукатиме укладачів тестових завдань використовувати їх у своїх формулюваннях умов до завдань” (лист УЦОЯО від 18.05.05 № 02-34-07/305). Парадоксальність такої ситуації в сучасній лінгвометодиці пов’язана з тим, що, з одного боку, автори підручників і навчальних посібників, подаючи тестові завдання у форматі ЗНО, а також редактори видавництва, готуючи навчальні книжки до видання, опираються на формулювання, які пропонує УЦОЯО; з другого боку, укладачі сертифікаційних робіт

з української мови і літератури не послуговуються нерозщепленими присудками, оскільки вони не є загальноприйнятими в навчальній літературі. Можливо, слід керуватися не формальними підходами, а усталеними національними мовними традиціями?!

Наведемо приклади формулювань умови завдань на увідповіднення з сучасних навчальних посібників: *відновіть текст*, упослідовнивши речення [14, с. 16]; *увідповідніть однакові особові форми наказового способу дієслів* [там само, с. 24]; *увідповідніть дієслова з їхніми видо-часовими формами* [там само, с. 51]; *відновіть народні вислови*, увідповіднивши частини речення з правого й лівого стовпчиків [15, с. 12]; *упослідовніть пункти плану відповідно до викладу думок у тексті* [там само, с. 48]; *увідповідніть виділені слова із належністю їх до частин мови* [там само, с. 66].

Тож в умовах тестових завдань сертифікаційних робіт немає підстав для фіксування й пропагування розщепленого присудка “установіть відповідність”, який усе ж таки варто замінити нерозщепленим “увідповідніть”: *установіть відповідність між персонажем твору та його автором* (2, ТЗ 54) → *увідповідніть персонажа твору з автором його*; *установіть відповідність між твором і літературним напрямом* (2, ТЗ 55) → *увідповідніть твір із літературним напрямом*; *установіть відповідність між персонажами одного твору* (2, ТЗ 56) → *увідповідніть персонажів одного твору*; *установіть відповідність між письменником і висловлюванням про нього* (2, ТЗ 57) → *увідповідніть письменника з висловлюванням про нього*; *установіть відповідність між жанром і персонажем твору* (3, ТЗ 54) → *увідповідніть жанр із персонажем твору*.

Порушує принцип науковості тестове завдання 28 сертифікаційної роботи (2, ТЗ 28), у якому учасники тестування мали визначити належність слів до частин мови:

28. З'ясуйте, якими **частинами мови** є виділені в реченні слова (цифра позначає наступне слово).

Надвечірнє сонце, (1)вихопившись із хмари, кинуло коротку тінь під пнями, (2)навколо (3)яких літо (4)щороку кораловим намистом розсипає запашну суніцю.

- А займенник
- Б дієприслівник (форма дієслова)
- В прислівник
- Г прийменник
- Д сполучник

	А	Б	В	Г	Д
1					
2					
3					
4					

Відомо, що особливі дієслівні форми дієприкметник і дієприслівник не є окремими частинами мови. З огляду на це варіант відповіді Б “дієприслівник (форма дієслова)” не відповідає умові цього тес-

тового завдання, оскільки потрібно було визначити безпосередньо частини мови. Отже, нормативно правильним був би варіант відповіді “форма дієслова (дієприслівник)”, який відповідає принципу науковості, відбитому в чинному програмно-методичному забезпеченні шкільного курсу української мови.

Суперечить нормам українського літературного слововживання словосполучення *чотири вікна* як один із варіантів відповіді в тестовому завданні 17 сертифікаційної роботи для пробного тестування 2016 року (3, ТЗ 17):

17. Неправильно поєднано числівник з іменником у рядку

- А** чотири вікна
- Б** півтора гектара
- В** сто два кілометра
- Г** одна друга центнера
- Д** п'ять десятих мікрона

Передовсім формулювання умови завдання “*Неправильно поєднано числівник з іменником у рядку*” імпліцитно вказує на те, що помилка пов’язана саме з числівником, а не іменником, оскільки потрібно знайти неправильне поєднання числівника з іменником (начебто форма числівника залежить від іменника, а не навпаки). Порівняймо: *неправильно поєднано* числівник з іменником — *неправильно поєднано* іменник з числівником. Ці формулювання вказують на різні умови виконання завдання. З огляду на це, укладачі тестового завдання 17, маючи на меті перевірити вміння учнів визначати правильну відмінково-числову форму іменника при відповідному числівникові, повинні були сформулювати умову завдання “*Неправильно поєднано іменник з числівником*”.

Аналізуючи запропоновані варіанти відповідей цього тестового завдання, висновуємо, що у словосполученні *чотири вікна* (варіант відповіді А) допущено помилку, пов’язану з неправильним поєднанням числівника з іменником, а у словосполученні *сто два кілометра* (варіант відповіді В) — помилку щодо неправильного поєднання іменника з числівником. Тож який варіант мали обрати учасники пробного тестування? Хоча фахівці УЦОЯО неправильно побудоване сполучення *чотири вікна* вважають правильним, замість нормативного *четверо вікон*, незважаючи на те що в чинних шкільних підручниках української мови граматичну норму сполучуваності збірного числівника з певними групами іменників зафіксовано в таких правилах:

1) “збірні числівники вживаємо з іменниками, які є назвами неістот середнього роду (*двоє імен, троє вікон*)” [4, с. 186];

2) “збірні числівники поєднуємо тільки (виділення наше — С. О.) з тими іменниками, які є назвами неістот середнього роду або назвами малих за віком тварин: *двоє вікон, троє ведмежат*” [6, с. 169].

Як бачимо, правила спонукають учня загальноосвітнього навчального закладу до усвідомленого засвоєння цієї норми без можливої граматичної синонімії.

До речі, поєднання збірного числівника з іменником середнього роду активно поширене в текстах різної стильової належності. Наприклад, у Біблії в перекладі Івана Огієнка українською мовою: “А під цим небозводом були їхні прості крила, звернені одне до одного. У кожної було по двоє крил, що закривали їм їхні тіла”; “... і в кожного було четверо крил”; в українській казці “Де цвітуть маки й ковила”: “Зловісний свист розрізав повітря — гостра стріла пронизала відразу двоє сердець”; в історичному романі І. Нечуя-Левицького “Князь Єремія Вишневецький”: “Довга колегія на два етажі з двома високими флігелями, причепленими, неначе двоє крил”; в історичному романі “Жорстоке милосердя” Ю. Мушкетика: “Отоді Сергій, що й раніше любив читати, весь поринув у книги, й стало в нього ніби *двоє життів* — одне десь у куточку з рицарями Карла Бургундського, мушкетерами, богунцями й таращанцями, друге — на вулиці ...”; у гуморесці П. Глазового “Приклад із котом”: “В нього ж двоє, а не четверо очей”; у “Поемі для жіночого голосу” І. Драча: “Ми — двоє крил / І ти і я / Ти — двоє крил / Бо я — твоя / Ми — двоє вуст / Тобі й мені / В губах цих глузд / На самім дні” та інших. Не можемо не навести цитату з тексту однієї з пісень Скрибіна: “Я собі захотів політати десь під небом / Двоє гарних крил і мені вже ніц не треба ...”. До того ж автобіографічний начерк В. Стуса має назву “Двоє слів читачеві”.

Спростуємо тезу щодо можливої функційної обмеженості збірних числівників, які ніби поширені лише в розмовному та художньому стилях. Приміром, у науковому дискурсі натрапляємо на такі формулювання: “Порівняймо троє слів: *панівний, пануючий і домінуючий*” [3, с. 96], “Троє слів *сердечний, сердешний і серцевий* пов’язані з іменником *серце* й переважно розрізняються значеннями” [там само, с. 120]; “Істотних функціональних обмежень за останні двоє десятиріч зазнали віддієслівні іменники із суфіксом *-к-* та активні дієприкметники ...” [5, с. 9]; “Абстрактний іменник *дослідження* є похідним від лексики *досліджуван-ти*, яка має двоє значень” [11, с. 13]; “Записати шестеро-семеро речень повчального змісту, використовуючи дієприслівники з *не*” [15, с. 13].

Отже, “збірні числівники при іменниках середнього роду досить широко вживані не лише в усному розмовному мовленні й художній

літературі, а й у книжних стилях, зокрема в науковому” [16, с. 19]. Тож немає підстав стверджувати, що в сучасній українській мові збірні числівники мають обмежену сферу функціонування, оскільки вони начебто невластивні науковому й офіційно-діловому стилям.

Те, що на приклади варіантного вживання збірного і власне кількісного числівника з іменниками середнього роду можна натрапити в текстовому матеріалі окремих вправ підручників (*чотири вікна – вісім вікон* [6, с. 181]), не є підставою для того, щоб правило, зафіксоване у шкільних підручниках та академічних граматиках, тлумачити по-різному. У разі можливої варіантності цю норму фіксують переважно в примітках до правил або формулювання не містять обмежувальних часток (*лише* або *тільки*).

Тож чи варто в тестових завданнях з української мови у форматі ЗНО пропагувати та поширювати ті граматичні форми, що не відбивають національних особливостей, а властиві російській граматичній традиції й розхитують українську граматичну норму? З огляду на це, фахівці УЦОЯО мають пропонувати учасникам тестування як правильний варіант четверо вікон (а не *чотири вікна!*), зберігаючи визначальні ознаки власне української граматичної норми.

У сертифікаційній роботі з української мови і літератури основної сесії 2015 року одне з тестових завдань мало на меті перевірити знання орфографічної норми позиційного чергування у//в (1, ТЗ 14):

14. Потрібно поставити *у* на місці всіх пропусків у рядку

- А** гуляв ... лісі, улюблений ..читель, блиск ... очах
- Б** було ... Києві, лежала ... шухляді, плавала ... воді
- В** знімки ... фотографа, ліси ... хвої, читати ..голос
- Г** перерва ... навчанні, їхати ... вагоні, дець ... річці
- Д** бути ... формі, осінь ... Каневі, допоможе ..війти

Розробники цього завдання визначили *варіант Д* як правильну відповідь, члени предметної фахової комісії з української мови при УЦОЯО цей варіант також затвердили як правильну відповідь, і на решті фахівці УЦОЯО в листі-відповіді на наше звернення (лист від 18.05.15 № 02-34-07/305) переконливо доводили, що в рядку “*бути ... формі, осінь ... Каневі, допоможе ..війти*” на місці всіх пропусків має бути літера *у*, покликаючись на правила “Українського правопису”, що ніби завжди незалежно від закінчення попереднього слова перед наступною літерою *в* потрібно вживати *у*. Проте уважно подивімося на ті приклади, які пропонує чинний правопис (усі вони лише з при-

йменником у): *Сидимо у вагоні; Не спитавши броду, не сунься у воду* (Приказка) [19, с. 16]. А в тестовому завданні 14 основної сесії 2015 року випадок, коли у (в) є частиною слова.

Якщо ж погодитися з думкою, що в словосполученні “*допоможе ..війти*” потрібно писати у перед наступною літерою *в* навіть після літери, що позначає голосний звук, тоді виявляється, що немає місця в українській мові таким словам, як *ввічливий, вважати, ввійти, ввіч, бовван, бовваніти, напіввислохлий* і под., бо в них літера *в* стоїть перед наступною *в*? Суперечлива та непереконлива теза, яка породжує мовне каліцтво! У цьому завданні йдеться про дотримання орфографічної норми, а не вимови. З огляду на це, подвоєння літер *вв* є досить поширеним явищем в українській орфографії, якщо оперувати нормами позиційного чергування. Порівняймо: *дослідниця вважає* – *дослідник уважає, бути ввічливим* – *був увічливим, допоможе ввійти* – *допоміг увійти*.

Водночас в умові тестового завдання 39 сертифікаційної роботи основної сесії 2016 року натрапляємо на слово *вважає*, у якому порушено орфографічну норму (замість *уважає*): “Про славу думає лицар, а не про те, щоб ціла була голова на плечах. Не сьогодні, так завтра поляже вона, як од вітру на степу трава; а слава ніколи не вмере, не поляже, лицарство козацьке всякому розкаже”, – *вважає* (2, ТЗ 39). Згідно з чинним правописом, після паузи, що на письмі позначено комою, крапкою з комою, двокрапкою, тире, дужкою й крапками, перед літерою на позначення приголосного звука, потрібно писати у (*Стоїть на видноколі мати* – у неї *вчись* (Б. Олійник); *Це було ... у Києві; До мене зайшла товаришка, учителька із сусіднього села*) [19, с. 16]. На які ж правописні норми опиралися фахівці УЦОЯО, використавши у формулюванні умови тестового завдання дієслово *вважає* з початковою літерою *в*, замість *у*?

Дієслова *вважати/уважати* є варіантними формами, які мають однакове лексичне значення і які в лексикографічних працях подано в одній словниковій статті: *вважа́ти*, -аю, -аєш і *уважа́ти* [18, с. 78]; *уважа́ти*, -аю, -аєш і *вважа́ти* [там само, с. 875]; *вважа́ти, вва́жливий, -ся див. уважати, -ся, уважний* [2, с. 90]; *уважа́ти (вважа́ти)*, аю, аєш, *недок.* [там само, с. 1199]. Отже, зміна початкової літери в цьому слові не змінює лексичного значення його, як *вдача* – *удача, вправа* – *управа, вступ* – *уступ* і под. Хоча українське *вважати (уважати)* в значенні “мати якусь думку; думати, гадати” є міжмовним омонімом до російського слова *уважать* у значенні “испытывать чувство уважения, почтения к кому-, чему-либо” (укр. поважати, шанувати) [7, с. 334].

У частині 3 сертифікаційного зошита в інструктивних матеріалах щодо написання власного висловлення натрапляємо на словоспо-

лучення з безприйменниковим керуванням *укажіть проблему*, що порушує граматичну норму слововживання:

Сформулюйте тезу, наведіть два-три переконливі аргументи, що найкраще підтвердять Вашу думку. Проілюструйте Ваші міркування посиланнями на приклади з художньої літератури чи інших видів мистецтва (зазначте автора й назву твору, укажіть проблему, порушену митцем, художній образ, через який проблему розкрито, наведіть цитату з твору тощо), історичними фактами або випадками з життя. Не переказуйте змісту художнього твору, не давайте повної характеристики образів. Сформулюйте висновки.

Роботу запишіть у бланку Б. У разі потреби використовуйте чернетку наприкінці зошита (2, ТЗ 58).

Дієслова *вказувати (вказувати)/вказати (вказати)* керують іменником у формі знахідного відмінка з прийменником *на* [2, с. 334]: *вказувати на помилки, вказувати на недосконалість твору, вказувати на програму* тощо. Отже, граматично правильним було б “... укажіть на проблему, порушену митцем ...”.

До того ж використаний в інструктивних матеріалах девербатив *посилання* (“*Проілюструйте Ваші міркування посиланнями на приклади з художньої літератури чи інших видів мистецтва ...*”) є невмотивованою калькою з російської мови (пор. *ссылка*), який варто замінювати українським відповідником *покликання* з наголосом на третьому складі. Водночас у запропонованому контексті цей віддієслівний іменник суперечить нормам українського літературного слововживання, оскільки породжує таку лексичну помилку, як зайвoslів’я (семантичну надлишковість), коли слово або сполучення слів не додає нового чи потрібного змісту, бо відповідна інформація логічно випливає з контексту як сама собою зрозуміла. Отже, нормативним є формулювання: ... *Проілюструйте Ваші міркування прикладами з художньої літератури чи інших видів мистецтва ..., історичними фактами або випадками з життя ...*”. Як бачимо, умова виконання цього завдання цілком є зрозумілою і без іменника *покликання*.

У формулюванні інструктивного характеру до відкритого завдання унормування потребує також використання різних видових форм дієслів: “*Роботу запишіть у бланку Б. У разі потреби використовуйте чернетку наприкінці зошита*”. Зокрема, чи граматично виправданим є вживання в першому реченні дієслова доконаного виду (*запишіть*), а в другому — недоконаного (*використовуйте*)? По-перше, дієслівна однорідність має бути виражена формами одного виду — доконаного чи недоконаного; по-друге, дієслова *записати* й *використати* відображають можливість мовця (учасника тестування) представити в позамовній дійсності ознаку неподільної цілісності дії, яку виража-

ють дієслова доконаного виду. З огляду на це нормативним на граматику-стилістичному рівні є вживання в реченнях інструктивного змісту двох дієслів доконаного виду: “*Роботу запишіть у бланку Б. У разі потреби використайте чернетку наприкінці зошита*”.

І нарешті, аналізуючи сертифікаційні роботи, які учасники тестування виконували під час пробного ЗНО й основної сесії 2016 року, натрапляємо на невмотивоване використання в умовах тестових завдань мовознавчого терміна *м'який знак*: *м'який знак на місці пропуску треба писати в усіх словах рядка* (2, ТЗ 16); *м'який знак на місці крапок не треба писати в усіх словах рядка* (3, ТЗ 13). В одній із наших розвідок [12], присвяченій характеристиці особливостей використання в умовах тестових завдань з української мови у форматі ЗНО мовознавчої терміної лексики з погляду нормативності й відповідності академічній мовознавчій науці та шкільному курсу української мови на матеріалі сертифікаційних робіт з української мови і літератури за 2013–2015 роки, ми вже наголошували на тому, що варто віддавати перевагу термінові *знак м'якшення*, “який, по-перше, відповідає термінологічному апаратові сучасного академічного правопису; по-друге, відбиває термінологічну базу шкільного правопису, зафіксовану в чинних навчальних програмах та підручниках для початкової й основної школи” [там само, с. 151]. Приміром, у сучасній навчально-методичній літературі натрапляємо на такі формулювання: “Виберіть слова, у яких на місці пропуску треба писати *знак м'якшення*” [6, с. 14]; “У середині складних числівників (п'ятнадцять, п'ятдесят, шістсот, дев'ятсот) *знак м'якшення* не пишуть” [4, с. 188]; “*Знак м'якшення* в дієсловах наказового способу” [15, с. 42] тощо.

До того ж на наше звернення до Інституту української мови НАН України щодо вживання термінів *знак м'якшення* і *м'який знак* ми отримали письмову відповідь за підписом директора цього інституту професора П. Гриценка, у якій зазначено: “... щоб уникнути розбіжностей у вживанні термінів *знак м'якшення* і *м'який знак* у початковій та основній школі, в останній редакції навчальної програми для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою “Українська мова 5–9 класи” потрібно вжити термін *знак м'якшення*” (лист Інституту української мови НАН України від 12.06.15 № 307/398).

Тому й у сертифікаційних роботах з української мови і літератури варто фіксувати й пропагувати нормативний термін *знак м'якшення*.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Тестові завдання у форматі ЗНО повинні відбивати принцип науковості — відповідати академічній мовознавчій науці та шкільному курсу української мови.

У граматичній структурі умови тестових завдань сертифікаційних робіт, по-перше, варто уникати недоречного використання дієслів із постфіксом *-ся* в ролі предиката стану, віддаючи перевагу формулюванням у формі односкладних інфінітивних речень із головним членом інфінітивом; по-друге, потрібно враховувати нормативні особливості основного порядку слів. До того ж використання активної чи пасивної конструкції в умові тестового завдання й у варіантах відповідей має бути виправданим із формально-граматичного й функційно-стилістичного поглядів.

У тестових завданнях з української мови у форматі ЗНО, з одного боку, варто пропагувати й поширювати ті граматичні форми, що зберігають визначальні ознаки власне української граматичної норми, з другого — уникати розбіжностей у назвах окремих термінів, уведених до умов тестових завдань, та тих, що зафіксовано в енциклопедичних, лексикографічних і термінографічних працях, шкільній і вишівській граматиках.

Джерела

1. Сертифікаційна робота з української мови і літератури (базовий рівень) : зошит 1 / Зовнішнє незалежне оцінювання – 2015 : основна сесія. – К. : УЦОЯО, 2015. – 16 с.
2. Сертифікаційна робота з української мови і літератури: зошит 1 / Зовнішнє незалежне оцінювання – 2016 : основна сесія. – К. : УЦОЯО, 2016. – 16 с.
3. Сертифікаційна робота з української мови і літератури: зошит 5 / Зовнішнє незалежне оцінювання – 2016 : пробне тестування. – К. : УЦОЯО, 2016. – 16 с.

Література

1. Береза Т. Гарна мова – одним словом : словник вишуканої української мови / Т. Береза. – Л. : Апріорі, 2015. – 420 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / кер. вид. проекту П. М. Мовчан, В. В. Німчук, В. Й. Клічак ; Ін-т української мови НАН України, Ін-т мовознавства НАН України, Всеукраїнське т-во “Просвіта” імені Т. Шевченка. – К. : Дніпро, 2009. – 1332 с.
3. Вихованець І. Розмовляймо українською : мовознавчі етюди / І. Вихованець. – К. : Унів. вид-во Пульсари, 2012. – 160 с.
4. Глазова О. П. Українська мова : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. П. Глазова. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2014. – 240 с.
5. Городенська К. Нові явища та процеси в українському словотворенні: динаміка чи деструкція словотвірних норм? / К. Городенська // Українська мова. – 2013. – № 2. – С. 3–11.
6. Заболотний О. В. Українська мова : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Заболотний, В. В. Заболотний. – К. : Генеза, 2014. – 256 с.

7. Кочерган М. Словарь русско-украинских межъязыковых омонимов ("ложные друзья переводчика") [Словник російсько-українських міжмовних омонімів ("фальшиві друзі перекладача")] / М. Кочерган. – К. : Академія, 1997. – 400 с.
8. Лаврінець О. Пасивні конструкції з дієсловами на -ся в сучасній науковій мові: синонімія та паралелізм функціонування / О. Лаврінець // Українська мова. – 2014. – № 1. – С. 61–75.
9. Омельчук С. Анормативи в трактуванні змісту навчального матеріалу чинної програми з української мови для основної школи / С. Омельчук // Дивослово. – 2015. – № 5. – С. 2–7.
10. Омельчук С. Граматична структура умови тестових завдань з української мови у форматі ЗНО / С. Омельчук // Дивослово. – 2016. – № 1. – С. 40–43.
11. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу : теорія і практика : монографія / С. Омельчук. – К. : Генеза, 2014. – 368 с.
12. Омельчук С. А. Нормативне вживання мовознавчих термінів в умовах тестових завдань з української мови у форматі ЗНО / С. А. Омельчук // Наукові записки Національного університету "Острозька академія" : зб. наук. пр. – Острог : Вид-во Національного університету "Острозька академія", 2015. – Вип. 57. – С. 149–153. – (Серія "Філологічна").
13. Омельчук С. Технологія моделювання умов тестових завдань з української мови / С. Омельчук // Українська мова та література. – 2015. – № 17–18. – С. 79–81.
14. Омельчук С. Уроки української мови для 7 класу (I семестр) / С. Омельчук // Бібліотечка "Дивослова". – 2015. – № 7–8. – 80 с.
15. Омельчук С. Уроки української мови для 7 класу (II семестр) / С. Омельчук // Бібліотечка "Дивослова". – 2015. – № 11–12. – 80 с.
16. Омельчук С. Функціонування терміносполук зі збірним числівником у царині української лінгвометодики / С. Омельчук // Дивослово. – 2015. – № 7–8. – С. 18–20.
17. Рибалко О. Коло має бути розірвано ... / О. Рибалко, К. Рибалко // Правдиве українське серце. Олександр Рибалко / упор. І. Гирич, К. Рибалко ; заг. ред. К. Рибалко. – Видавничий дім "Простір", 2010. – С. 223–253.
18. Український орфографічний словник : близько 172 000 слів / [уклад. В. В. Чумак, І. В. Шевченко, Л. Л. Шевченко, Г. М. Ярун] ; за ред. В. Г. Скляренка. – 7-е вид., перероб. і доп. – К. : Довіра, 2008. – 984 с.

References

1. Bereza T. Garnamova – odnynyslovom : slovnykvyshukanoi' ukrai'ns'koi' movy / T. Bereza. – L. : Apriori, 2015. – 420 s.
2. Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / Ker. vyd. proektu P. M. Movchan, V. V. Nimchuk, V. J. Klichak ; In-t ukrainskoi movy NAN Ukrainy, In-t movoznavstva NAN Ukrainy, Vseukrainske tov-vo "Prosvita" imeni T. Shevchenka. – K. : Dnipro, 2009. – 1332 s.

3. Vyhovanec I. Rozmovl'ajmo ukrainskoju: movoznavchi etjudy / I. Vyhovanec. – K. : Univ. vyd-vo Pulsary, 2012. – 160 s.
4. Glazova O. P. Ukrainska mova : pidruch. dlja 6 kl. zagalnoosvit. navch. zakl. / O. P. Glazova. – K. : Vydavnychij dim "Osvita", 2014. – 240 s.
5. Gorodenska K. Novi javyshha ta procesy v ukrainskomu slovotvorenni: dynamika chy destrukcija slovotvirnyh norm? / K. Gorodenska // Ukrainska mova. – 2013. – № 2. – S. 3–11.
6. Zabolotnyj O. V. Ukrainska mova : pidruch. dlja 6 kl. zagalnoosvit. navch. zakl. / O. V. Zabolotnyj, V. V. Zabolotnyj. – K. : Geneza, 2014. – 256 s.
7. Kochergan M. Slovar rusko-ukrainskih mejjazykovyih omonimov ("lojnyie druzja perevodchika") [Slovnyk rosiisko-ukrainskykh mizhmovnykh omonimiv ("falshyvi druzi perekladacha")] / M. Kocherhan. – K. : Akademia, 1997. – 400 s.
8. Lavrinec O. Pasyvni konstrukcii z dijeslovamy na -sja v suchasni naukovi movi: synonimija ta paralelizm funkcionuvannja / O. Lavrinec // Ukrainska mova. – 2014. – № 1. – S. 61–75.
9. Omelchuk S. Anormatyvy v traktuvanni zmistu navchalnogo materialu chynnoi programy z ukrainskoi movy dlja osnovnoi shkoly / S. Omelchuk // Dyvoslovo. – 2015. – № 5. – S. 2–7.
10. Omelchuk S. Gramatychna struktura umovy testovyh zavdan z ukrainskoi movy u formati ZNO / S. Omel'chuk // Dyvoslovo. – 2016. – № 1. – S. 40–43.
11. Omelchuk S. Navchannja morfologii ukrainskoi movy na zasadah doslidnyckogo pidhodu: teorija i praktyka : monografija / S. Omelchuk. – K. : Geneza, 2014. – 368 s.
12. Omelchuk S. A. Normatyvne vzhyvannja movoznavchyh terminiv v umovah testovyh zavdan z ukrainskoi movy u formati ZNO / S. A. Omel'chuk // Naukovi zapysky Nacional'nogo universytetu "Ostrozka akademija" : zb. nauk. pr. – Ostrog : Vyd-vo Nacionalnogo universytetu "Ostrozka akademija", 2015. – Vyp. 57. – S. 149–153. – (Serija "Filologichna").
13. Omelchuk S. Tehnologija modeljuvannja umov testovyh zavdan z ukrainskoi movy / S. Omelchuk // Ukrainska mova ta literatura. – 2015. – № 17–18. – S. 79–81.
14. Omelchuk S. Uroky ukrainskoi movy dlja 7 klasu (I semestr) / S. Omelchuk // Bibliotekha "Dyvoslova". – 2015. – № 7–8. – 80 s.
15. Omelchuk S. Uroky ukrainskoi movy dlja 7 klasu (II semestr) / S. Omel'chuk // Bibliotekha "Dyvoslova". – 2015. – № 11–12. – 80 s.
16. Omelchuk S. Funkcijuuvannja terminospoluk zi zbirnym chyslivnykom u caryni ukrainskoi lingvometodyky / S. Omel'chuk // Dyvoslovo. – 2015. – № 7–8. – S. 18–20.
17. Rybalko O. Kolo maje buty rozirvano ... / O. Rybalko, K. Rybalko // Pravdyve ukrainske serce. Oleksandr Rybalko / upor. I. Gyrych, K. Rybalko ; zag. red. K. Rybalko. – Vydavnychij dim "Prostir", 2010. – S. 223–253.
18. Ukrainskyi orfografichnyj slovnyk : blyzko 172 000 sliv / [uklad. V. V. Chumak, I. V. Shevchenko, L. L. Shevchenko, G. M. Jarun] ; za red. V. G. Skljarenka. – 7-e vyd., pererob. i dop. – K. : Dovira, 2008. – 984 s.

Омельчук С. А.

**РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ЯЗЫКОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ
В СОДЕРЖАНИИ СЕРТИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ ПО
УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В ФОРМАТЕ ВНО-
2016: НОРМАТИВНЫЙ АСПЕКТ**

В статье исследована реализация современных языковых тенденций в содержании сертификационных работ по украинскому языку и литературе в формате ВНО-2016 с точки зрения нормативности и соответствия академической лингвистической науке и школьному курсу украинского языка. Предложены научно обоснованные формулировки условий тестовых заданий и вариантов ответов с учетом принципа научности, внутренней структуры синтаксических конструкций, норм украинского литературного словоупотребления. В грамматической структуре условий тестовых заданий нужно учитывать нормативные особенности основного порядка слов. Использование активной или пассивной конструкции должно быть оправданным в формально-грамматическом и функционально-стилистическом аспектах. Названия терминов, введенных в условия тестовых заданий, должны соответствовать тем, которые зафиксированы в энциклопедических, лексикографических и терминологических работах, школьной и вузовской грамматиках.

Ключевые слова: сертификационная работа по украинскому языку и литературе; грамматическая структура условия тестового задания; вариант ответа; грамматическая норма словоупотребления.

Omelchuk S.

**REALIZATION OF MODERN LINGUISTIC TENDENCIES IN THE
CONTENT OF CERTIFICATION WORKS ON THE UKRAINIAN LANGUAGE
AND LITERATURE IN EXTERNAL INDEPENDENT TESTING –
2016 FORMAT: STANDARD ASPECT**

The article focuses on the implementation of modern linguistic tendencies in the content of certification works on the Ukrainian language and literature in EIT – 2016 format in terms of standards and correspondence between academic linguistic science and school course of Ukrainian. Scientifically grounded tasks and possible answers formulations in terms of the internal syntactic structures in accordance with Ukrainian literary word usage as well as the principle scientific character are suggested.

In terms of grammatical structure of tasks formulations, firstly, inappropriate use of verbs with postfix -ся should be avoided, preference should be given to formulations in the form of simple infinitive clauses with the infinitive as the main member; Secondly, standard features of basic word order should be considered. The use of active or passive constructions in task and possible answers

formulations must be justified in terms of formal grammatical and functional and stylistic views.

In the instructional materials concerning writing tasks the non-prepositional phrase 'find out the problem' which violates grammatical usage can be found. In formulations of open tasks of the instructive character the use of various specific forms of verbs requires the standardization.

In Ukrainian language tests of EIT format, on the one hand, the grammatical forms, preserving the defining features of Ukrainian grammar should be promoted and distributed, on the other hand, discrepancies in the names of certain terms in tasks formulations and those registered in the encyclopedic, lexicographical and terminographical works, university and school Grammars should be avoided.

Key words: certification work on the Ukrainian language and literature; grammatical structure of task formulation; possible answers; grammatical norms of word usage.

УДК 373.51(073)

Раціоналізація змісту чинної навчальної програми з англійської мови для основної школи: мовний аспект

О. С. Пасічник,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Інститут педагогіки НАПН України,
старший науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов,
e-mail: bez-nicka@ukr.net*

Нині окреслилася чітка тенденція до розвантаження навчальних програм з ряду шкільних предметів. У зв'язку з цим автор висловлює окремі міркування щодо удосконалення змісту шкільної програми з англійської мови для основної школи. Основна увага звернена на особливості опису та послідовності пред'явлення граматичного матеріалу як засобу, що значно детермінує мовленнєву діяльність учнів. Серед основних недоліків чинної навчальної програми для основної школи автор визначає: 1) порушення послідовності пред'явлення мовного матеріалу; 2) нечіткість формулювання окремих програмових положень.

Ключові слова: навчальна програма; основна школа; граматичний матеріал; мовний матеріал; зміст навчання; англійська мова; іноземна мова.

Постановка проблеми. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів періодично стають об'єктом критики з боку вчителів, методистів і батьків. Серед основних зауважень, які лунають на їх адресу, є перевантаженість змісту навчання, а відтак неможливість оволодіти ним у повному обсязі. Не стала виключенням предметна галузь “Іноземні мови”, адже в останні роки знаковими стали дискусії щодо розвантаження навчальної програми, визначення оптимального обсягу мовного та мовленнєвого матеріалу з можливістю його мінімізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основним документом, який слугує орієнтиром для визначення змісту іншомовного навчання, рівнів володіння мовою у більшості національних освітніх систем, у тому числі й в Україні, є Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (далі РРЕ¹). Такий статус цього документа зумовлений тим, що він є результатом багаторічної співпраці фахівців у галузі іншомовної освіти, яка розпочалася ще у 70-х рр. XX ст. і була зорієнтована на вироблення єдиних підходів до навчання іноземних мов, а також визначення глобальної шкали рівнів навчальних досягнень учнів (A1, A2, B1, ... C2). Узагальнені результати цієї діяльності були представлені у 2001 р. у формі завершеного документа [8]. Відтоді й розпочалося активне використання його положень.

Однією з особливостей глобальної шкали опису рівнів володіння мовою є те, що вона не прив'язана до конкретної мови, а відтак може застосовуватися для опису іншомовних досягнень учнів під час вивчення будь-якої мови. Отже, опис рівня A1 та B1 є однаковими для англійської, німецької та італійської мов [1, с. 4]. Такий загальний характер РРЕ зумовлює її іншу особливість – відсутність чіткої регламентації необхідного мовного матеріалу для кожного з рівнів. Як зазначають самі розробники РРЕ, система кожної мови є надзвичайно складним утворенням [8, с. 113] і може використовувати різні лексико-граматичні засоби для передачі певних ідей. Проте автори підручників, методисти та вчителі повинні знати, який лексико-граматичний матеріал доцільно застосовувати для кожного з рівнів, а ті, хто навчаються, повинні володіти особливостями мовної системи. Така ситуація зумовила появу додаткових проєктів, мета яких – виявити, який лексико-граматичний матеріал та в якому обсязі є необхідним для різних рівнів володіння мовою. Серед проєктів, зорієнтованих на вирішення цього завдання, можемо назвати: *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el Español* – для іспанської мови; *Profile Deutsch* – для німецької мови. Визначенням обсягу лексико-граматичного матеріалу для англійської мови за-

¹ РРЕ – скорочено від Рекомендації Ради Європи

ймаються фахівці з *British Council*, *EAQUALS*, Оксфордського та Кембриджського університетів.

Формулювання цілей статті. Спираючись на ці напрацювання, а також досвід інших європейських країн у галузі іншомовної освіти, маємо намір здійснити аналіз змісту чинної програми з англійської мови для основної школи (5–9 клас) та обґрунтувати можливі шляхи раціоналізації її змісту. Зокрема, висловити окремі зауваження щодо особливостей представлення граматичного матеріалу як такого, що значною мірою детермінує мовленнєву діяльність учнів.

Виклад основного матеріалу. Попри критику щодо перевантаження змісту програми з іноземної мови, автор схильний вбачати її основний недолік у:

- деякій неузгодженості із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти;
- непослідовності пред’явлення граматичного матеріалу (витікає з попереднього пункту);
- нечіткості формулювань окремих програмових положень (щодо мовного матеріалу).

Власне, це ті аспекти, вирішення яких, на думку автора, дасть змогу суттєво оптимізувати зміст навчальної програми з англійської мови, хоча й не виключає потреби внесення інших коректив до її змісту.

Питання добору та послідовності пред’явлення граматичного матеріалу є важливим, оскільки він є засобом, що значною мірою визначає мовленнєву діяльність учнів. А відтак, його невідповідність віковим особливостям учнів, комунікативній доцільності може стати однією з перешкод у формуванні комунікативної компетентності особи. Проілюструємо розподіл граматичного матеріалу в основній школі за роками навчання та послідовність його уведення у таблиці 1 (за матеріалами чинної навчальної програми [10]).

Відповідно до положень чинної навчальної програми, переходячи з початкової до основної школи, учні 5-го класу володіють іноземною мовою на рівні A1 (на кінець навчання в основній школі вони мають досягти рівня A2+). Багаторічні спостереження педагогів, психологів, а також фізіологів свідчать про те, що перехід учнів із початкової до основної школи вважається одним із найбільш складних та характеризується деяким зниженням успішності, оскільки учням, які звикли до порядків молодшої школи, може бути складно адаптуватися до нових правил, стилю і темпів навчання [7].

Таблиця 1

5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас
Дієслово: Present Perfect Загальні та спеціальні питання у видо-часових формах дієслова there is/there are (із злічуваними і незлічуваними іменниками). Модальне дієслово should. Займенник: об'єктний відмінок (me, him, her etc.); вказівні (these, those); питальні (who, whose, what, which, where, when), неозначені some, any, no; ступеню a lot (of); much/ many (із злічуваними та незлічуваними іменниками). Прислівник: частотні, часу (yesterday, tomorrow, today, now, yet, already). Прийменник: Часу (in, on, at, from... to..., by, during)	Артикль: Відсутність артиклю. Іменик: власні і загальні назви. Дієслово: Повторення видо-часових форм дієслова. Модальні дієслова і структури: may, must, can/could, have to / had to, would / wouldn't (like). Займенник: Абсолютні mine, yours, his, hers, its, ours, theirs. Прислівник: способу дії (slowly, well, etc.). Ступені порівняння прислівників. Сполучник: but, because. Числівник: кількісні до 1000. Прийменник: приналежності (of, with, without)	Дієслово: Past Perfect Tag-questions. Модальні дієслова: must/ mustn't; need/needn't; should / shouldn't. Займенник: зворотні (myself, ourselves, etc.); ступеню (enough, too..., a little, much). Прислівник: часу (just, ever), ступеню (a lot, a little). Сполучник: so, then. Числівник: порядкові до 1000. Прийменник: часу before, after, for, since	Дієслово: Active and Passive Voice. Модальні дієслова: will, might, shall, should, let's, could. Займенник: неозначені. Прикметник: в структурах 'as... as', 'so...as', зі словами rather, almost, quite. Прислівник: місця (everywhere, anywhere, somewhere, nowhere). Числівник: кількісні до 1 000 000. Adverbial Clause with 'when'. Pro-clause with 'so', 'not' (I think so. I hope not.)	Дієслово: The Gerund. The Infinitive. Conditional 1 Relative Clause. Займенник: відносний -who, which, that. Сполучник: if, in order to

Отже, логічним видається припущення про те, що в 5-му класі насамперед має відбуватися систематизація та узагальнення матеріалу, який вивчався у початковій школі переважно в імпліцитній формі. На цьому етапі навчання, варто уникати введення складних граматичних явищ. Зокрема, вважаємо передчасним вивчення у 5-му класі *Present Perfect*. Аналіз змісту чинних підручників засвідчує, що його введення припадає на кінець навчального року (О. Д. Карп'юк, А. М. Несвіт). Період перед літніми канікулами не є психологічно сприятливим для повідомлення нового складного матеріалу. Так, психологічні та фізіологічні дослідження констатують, що в учнів молодшого шкільного віку наприкінці навчального року спостерігається зниження рівня інтелектуальної активності та готовності опановувати новий навчальний матеріал. Частково це зумовлено накопиченою втому, фізичним та емоційним перевантаженням. Не останню роль при цьому відіграє очікування літніх канікул.

Аналіз мовленнєвих функцій, представлених у чинній навчальній програмі для 5-го класу, свідчить, що вони мають здебільшого описову та спонукальну спрямованість (*описувати людей, предмети; розпитувати з метою уточнення; запитувати та надавати інформацію; приймати відхиляти пропозицію тощо*) [10, с. 12]. Для задоволення цих функцій достатнім вважаємо той мовний і мовленнєвий матеріал, який учні вивчали у початковій школі та який має бути систематизований та закріплений у 5-му класі. Окрім того, результатами навчання на кінець 5-го класу передбачено, що під час спілкування учні мають демонструвати володіння мовним і мовленнєвим матеріалом, набутим у попередні роки [10, с. 20]. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне перенести вивчення *Present Perfect* на наступний рік, тим більше, що в 6-му класі не передбачається введення нових чи складних граматичних явищ (див. табл. 1).

Проводячи аналогії з особливостями навчання іноземних мов у деяких європейських країнах, у цьому контексті хотілося б звернути увагу на досвід Німеччини. Так, у німецьких школах вивчення цього граматичного явища (*Present Perfect*) відбувається на тому етапі навчання, що відповідає 6-му року навчання у вітчизняній школі. При цьому це стосується не лише загальноосвітніх навчальних закладів, але й гімназій, де здійснюється поглиблене вивчення англійської мови. Попри відмінності у особливостях організації шкільної освіти в Німеччині та Україні, варто зазначити, що німецька й англійська мови належать до однієї мовної групи (германські мови), і в їх системах існує явище перфектного часу, яке є набагато ближчим і більш зрозумілим для німецьких школярів.

Викликає зауваження й розподіл граматичного матеріалу для 7-го класу. Так, тут передбачається введення граматичного часу *Past Perfect*. У зв'язку з цим варто зазначити, що згідно з РРЕ та іншими

рекомендаційними документами володіння цим мовним явищем ототожнюється з володінням мовою на рівні B1 [5, с. 10], що ілюструє таблиця 2 (зміст таблиці наведено без змін мовою оригіналу).

Таблиця 2

A1	A2	B1
<p>Adjectives: common and demonstrative</p> <p>Adverbs of frequency</p> <p>Comparatives and superlatives</p> <p><i>Going to</i></p> <p><i>How much/how many</i> and <i>very</i></p> <p>common uncountable nouns</p> <p><i>I'd like</i></p> <p>Imperatives (+/-)</p> <p>Intensifiers – very basic</p> <p>Modals: <i>can/can't/could/couldn't</i></p> <p>Past simple of “<i>to be</i>”</p> <p>Past Simple</p> <p>Possessive adjectives</p> <p>Possessive <i>s</i></p> <p>Prepositions, common</p> <p>Prepositions of place</p> <p>Prepositions of time, including <i>in/on/at</i></p> <p>Present continuous</p> <p>Present simple</p> <p>Pronouns: simple, personal</p> <p>Questions</p> <p><i>There is/are</i></p> <p><i>To be</i>, including question+negatives</p> <p>Verb + ing: <i>like/hate/love</i></p>	<p>Adjectives – comparative, – use of <i>than</i> and definite article</p> <p>Adjectives – superlative – use of definite article</p> <p>Adverbial phrases of time, place and frequency – including word order</p> <p>Adverbs of frequency</p> <p>Articles – with countable and uncountable nouns</p> <p>Countables and Uncountables: <i>much/many</i></p> <p>Future Time (<i>will</i> and <i>going to</i>)</p> <p>Gerunds</p> <p><i>Going to</i></p> <p>Imperatives</p> <p>Modals – <i>can/could</i></p> <p>Modals – <i>have to</i></p> <p>Modals – <i>should</i></p> <p>Past continuous</p> <p>Past simple</p> <p>Phrasal verbs – common</p> <p>Possessives – use of ‘s, s’</p> <p>Prepositional phrases (place, time and movement)</p> <p>Prepositions of time: <i>on/in/at</i></p> <p>Present continuous</p> <p>Present continuous for future</p> <p>Present perfect</p> <p>Questions</p> <p>Verb + ing/infinitive: <i>like/want-would like</i></p> <p>Wh-questions in past</p> <p>Zero and 1st conditional</p>	<p>Adverbs</p> <p>Broader range of intensifiers such as <i>too, enough</i></p> <p>Comparatives and superlatives</p> <p>Complex question tags</p> <p>Conditionals, 2nd and 3rd</p> <p>Connecting words expressing cause and effect, contrast etc.</p> <p>Future continuous</p> <p>Modals – must/can't deduction</p> <p>Modals – <i>might, may, will, probably</i></p> <p>Modals – <i>should have/might have/etc</i></p> <p>Modals: <i>must/have to</i></p> <p>Past continuous</p> <p>Past perfect</p> <p>Past simple</p> <p>Past tense responses</p> <p>Phrasal verbs, extended</p> <p>Present perfect continuous</p> <p>Present perfect/past simple</p> <p>Reported speech (range of tenses)</p> <p>Simple passive</p> <p>Wh- questions in the past</p> <p><i>Will</i> and <i>going to</i>, for prediction</p>

Навіть якщо брати до уваги те, що володіння мовою на момент завершення навчання в основній школі визначається не просто на рівні A2, а A2+, вважаємо, що вивчення окресленого явища в 7-му класі передчасне. Підтвердженню нашої думки слугують аргументи учителів, які одностайні в недоцільності уведення *Past Perfect* у 7-му класі. На їхню думку, цей час є не лише складним для українського школяра, але й характеризується низьким коефіцієнтом комунікативної доцільності в 7-му класі. Отже, більшість із опитаних схиляється до думки, що його уведення варто здійснювати щонайраніше в 9-му класі.

На цьому тлі очевидним стає те, що в чинній навчальній програмі пред'явлення більш складних граматичних явищ інколи випереджає вивчення простіших і комунікативно більш доцільних конструкцій. Зокрема, до таких зараховуємо підрядні речення та відносні займенники *who, which*, умовне речення першого типу, які згідно з програмою вводяться лише в 9-му класі, після того, як учні оволоділи активним і пасивним станом дієслова. На наше переконання, більш доцільним уявляється перенести вивчення згаданих конструкцій (відносні займенники *who, which*, умовне речення першого типу тощо) в 6–7 класи. Поряд із цим вважаємо за доречне розпочинати ознайомлення учнів із другим типом умовного речення в основній школі та співвідносимо його з 8-м класом, оскільки на цьому етапі навчання, відповідно до задекларованих мовленнєвих функцій, учні повинні “*уміти надавати оцінку подіям, ситуаціям, вчинкам, діям ... оцінювати стан речей події, факти*”. Окрім виразів на зразок “*I think ... / To my mind ... / In my opinion ...*” тощо, учні можуть давати оцінку різним ситуаціям, послуговуючись другим типом умовного речення та фразами на кшталт “*If I were you, I would ...*”, “*If we had time, we would ...*”. Такі конструкції не є складними для оволодіння та можуть урізноманітнити мовлення школярів, які вивчають мову 8-й рік поспіль.

Підтвердження наших міркувань знаходимо не лише в процесі аналізу рекомендаційних документів, але й змісту сучасних граматичних довідників та навчально-методичних комплектів з іноземних мов, які за рівнем складності співвідносяться з основною школою. Так, у популярній граматиці Р. Мерфі “*Essential Grammar in Use*” (3-є видання, співвідноситься з рівнями A1–A2+) вивчається граматичне явище першого [4, с. 208–209] та другого типу умовного речення [4, с. 210–211]. Популярна граматика “*MacMillan Grammar in Context – Essential*” пропонує вивчення першого та другого типів умовних речень [2, с. 86–91]. Водночас жодне із зазначених видань не передбачає вивчення такого граматичного явища, як *Past Perfect*, що свідчить

про те, що воно виходить за межі рівнів володіння мовою A1–A2+. Аналогічна ситуація спостерігається у більшості інших популярних НМК, які рекомендовані МОН України для використання в основній школі як додаткові (*Access 2, On Screen 2, Click On 2* тощо).

Щоправда, аналіз змісту окремих НМК засвідчує деяку зміну тенденцій. Для прикладу, в *Headway Pre-Intermediate* (3-є видання) вивчаються умовні речення першого і другого типів, а в оновленому четвертому виданні до них вже додається й *Past Perfect*. Подібну ситуацію спостерігаємо в НМК *English File Pre-Intermediate* (3-є видання). Також у більшості НМК вивчення підрядних сполучників *who, which, that* (*defining relative clause*) здійснюється у перших розділах підручника (*English File Pre-Intermediate, Click On 2*). Такий огляд зарубіжної навчальної літератури дає змогу утвердитися в думці про необхідність вивчення обох типів умовних речень та доцільності більш пізнього введення граматичного явища *Past Perfect*. Таким чином, вивчення підрядних речень (*defining relative clause*) доцільно перенести з 9-го класу на більш ранні етапи вивчення англійської мови.

Ставимо під сумнів доцільність введення пасивного стану дієслова у 8-му класі. На наш погляд, доречнішим було б розпочати його вивчення у 7-му класі, як це передбачалося попередньою версією навчальної програми [9], тим більше, що, перебуваючи на 7-му році вивчення іноземної мови, в учнів уже сформована достатня база для оволодіння цим явищем, принаймні найбільш основними часовими формами (*Present Simple, Past Simple, Future Simple*) у контекстах, що передбачені змістом навчальної програми.

Як рекомендації РРЕ (див. табл. 2), так і зарубіжна навчальна література (*Access, Headway, On Screen* тощо) передбачають введення граматичного явища *Present Continuous* для позначення майбутніх запланованих дій (для володіння мовою на рівні A2).

У контексті проблеми визначення оптимальної послідовності введення мовного матеріалу в процесі іншомовної підготовки вважаємо за доцільне розглянути, як вирішується це питання у змісті шкільних комплектів навчальної літератури. Прикладом ми обрали серію НМК *Lighthouse*, яка за рівнем іншомовної підготовки співвідноситься з навчанням англійської мови в основній школі України. У зазначеній серії підручників введення граматичного матеріалу відбувається у такій послідовності:

5-й клас — стверджувальна, запитальна та заперечна форма дієслова *be* в теперішньому часі, структури *there is / there are, Present Simple*, а також *Present Continuous*.

6-й клас — *Past Simple*, ступені порівняння прикметників, *Present Perfect*, майбутній час *will*.

7-й клас — модальні дієслова та їх еквіваленти (*have to, can, should, be allowed to*); *Present Perfect* з обставинами часу *for, since*; умовне речення першого типу; *relative clause*; зворотні займенники, майбутній час *going to*.

8-й клас — умовне речення другого типу, *Present Perfect Progressive*, герундій, непряма мова, *Past Perfect*, пасивний стан дієслова.

9-й клас — повторення видо-часових форм дієслова, пряма та непряма мова, герундій та інфінітив, порядок слів у запитаннях, дієприкметники (*-ing* форма), умовне речення третього типу.

Ми не спонукаємо авторів та розробників програм наслідувати досвід певної країни, проте вважаємо таке ознайомлення ілюстративним та таким, що дає змогу краще усвідомити не лише послідовність представлення мовного матеріалу в змісті програм і навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів, але й зробити висновок про особливості навчання мови у початковій школі. Так, незначна кількість мовних явищ у підручнику для 5-го класу зумовлена тим, що в початковій школі Німеччини учні оволодівали мовою на імітативній основі з переважанням усно-мовленнєвої діяльності²; і лише в основній школі розпочинається систематизація знань і закріплення умінь та навичок.

Іншим суттєвим недоліком вітчизняної чинної навчальної програми вважаємо нечіткість положень щодо того, яким саме мовним матеріалом має оволодівати учень на тому чи іншому році навчання. Так, у 5-му класі чітко зазначена лише одна видо-часова форма — *Present Perfect*, яка є новою для вивчення, а в 6-му — пропонується повторення видо-часових форм дієслова, які учні вивчали раніше. При цьому не вказується, що саме підлягає повторенню.

Така нечіткість опису мовних явищ є типовою для усіх років навчання, а тому сприяє появі хибного враження, що в школі не передбачається вивчення окремих мовних аспектів. Для прикладу, повністю відсутні вказівки на *Past Continuous* та *Present Perfect Continuous*. Натомість, указується, що в 7-му класі уводяться прийменники часу *for, since* — індикатори, які здебільшого вживаються зі згаданим граматичним явищем³.

Відкритим залишається питання щодо того, які саме часові форми пасивного стану мають вивчатися у 8-му класі: чи достатньо авторам підручників обмежитися *Present Simple, Future Simple, Past Simple*

² У Німеччині вивчення іноземної мови здебільшого розпочинається у 3-му класі, а якість навчальних досягнень на момент завершення навчання у початковій школі визначається рівнем A1 [6, с. 116–118].

³ Варто зазначити, що в попередній редакції навчальної програми (2005 р.) вивчення *Present Perfect Continuous* вводилося в 7-му класі [9].

чи варто розширити цей перелік й іншими граматичними формами, зокрема *Present Perfect*.

До інших положень навчальної програми, які потребують уточнення формулювань зараховуємо, зокрема, й те, що в 5-му класі уводяться прислівники частотності та часу. Якщо останні чітко прописані (*yesterday, tomorrow, today, now, yet, already*), тоді логічно вказати й частотні прислівники (*always, often, usually, never* тощо). У 6-му класі доречно уточнити, що артиклі бувають означені та неозначені тощо.

Загалом відсутність чітких описів закладає передумови для різних трактувань положень програми як авторами підручників, так і вчителями. Така ситуація перешкоджає консолідованій навчально-виховній діяльності та відволікає від вирішення більш важливих педагогічних та методологічних проблем. Таким чином, закликаємо розробників програм до їх більш ретельної деталізації.

Іншим аспектом, який вважаємо за можливе втілити в оновленій програмі, є диференціювання граматичного матеріалу на дві категорії: активний — призначений для продуктивного засвоєння (уміння використовувати в говорінні та для побудови письмових висловлювань), і пасивний — для рецептивного засвоєння (розуміння під час аудіювання і читання), спираючись на принципи частотності (О. О. Миролубов) та комунікативної доцільності.

Висновки. Навчальні програми належать до розряду нормативних документів, що регламентують обсяг і послідовність матеріалу, який підлягає засвоєнню учнями. Отже, їх зміст має базуватися на засадах логічності, наступності та відповідності віковим та інтелектуальним можливостям учнів. Відповідно до результатів здійсненого аналізу щодо раціоналізації змісту чинної навчальної програми з англійської мови вбачаємо за необхідне внести корективи щодо послідовності введення граматичного матеріалу. Зокрема, вважаємо за доцільне таке:

- у перший рік навчання в основній школі (5-й клас) забезпечити повторення та систематизацію мовного матеріалу, який вивчався у початковій школі;
- розпочинати введення нових граматичних явищ у 6-му класі;
- добирати граматичні явища, які підлягають продуктивному засвоєнню, з урахуванням їх комунікативної доцільності та відповідності віковим особливостям учнів, щоб не спричиняти перенавантаження і не зумовлювати надлишкові труднощі в процесі оволодіння ним (основним орієнтиром при цьому мають слугувати відповідні рекомендаційні документи та зарубіжний досвід конструювання змісту навчальної літератури з англійської мови);
- диференціювати граматичний матеріал на той, що призначений для продуктивного та рецептивного засвоєння.

Окрім того, з метою уникнення неоднозначності трактувань положень програми необхідно дотримуватися точності формулювань тих явищ, які вивчаються. У протилежному випадку це спричинятиме колізії щодо визначення змісту навчання на етапі конструювання підручників, навчального процесу, а також оцінювання та моніторингу якості навчальних досягнень учнів.

Стаття не вичерпує усіх питань оптимізації змісту навчальних програм. Зокрема, деякого перегляду потребують теми і сфери комунікативної взаємодії. З метою забезпечення досягнення усіма учнями однакового рівня навченості підтримуємо думку про необхідність перегляду та уточнення кількісних показників за видами мовленнєвої діяльності (обсяг усних висловлювань, письмових повідомлень, текстів для читання та аудіювання в друкованих знаках). Окремого вивчення потребує питання організації соціокультурного компонента та його розподілу за роками навчання.

Сподіваємося, що думки, викладені в статті, стимулюватимуть конструктивну дискусію в науково-педагогічному середовищі щодо можливих напрямів удосконалення змісту навчальних програм з іноземних мов.

Література

1. A Teacher's Guide to the Common European Framework. Pearson, Longman, 11 p.
2. Clarke S. Macmillan Grammar in Context – Essential. – MacMillan, 2012. – 232 p.
3. Latham-Koenig Christina, Oxenden Clive, English File Pre-Intermediate 3rd Ed. Cambridge University Press, 2011. – 167 p.
4. Murphy R. Essential Grammar in Use, 3rd Ed. Oxford University Press, 2011. – 319 p.
5. North Brian, Core Inventory for General English / Brian North, Angeles Ortega and Susan Sheehan. – British Council/EAQUALS, 2010. – 71 p.
6. Shelagh Rixon British Council Survey of Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide British Council, 2013. – 264 p.
7. Гусева В. О. Формування готовності вчителів початкових класів у післядипломній освіті до забезпечення наступності навчання в початковій та основній школі : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / В. О. Гусева ; Хмельниц. нац. ун-т. – Хмельницький, 2012. – 20 с.
8. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
9. Іноземні мови. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів 2–12, 5–12 класи. – К. : Перун, 2005. – 208 с.
10. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5–9 класи. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2013. – 160 с.
11. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія / В. Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.

References

1. A Teacher's Guide to the Common European Framework. Pearson, Longman, 11 p.
2. Clarke S. Macmillan Grammar in Context – Essential. – MacMillan, 2012. – 232 p.
3. Latham-Koenig Christina, Oxenden Clive, English File Pre-Intermediate 3rd Ed. Cambridge University Press, 2011. – 167 p.
4. Murphy R. Essential Grammar in Use, 3rd Ed. Oxford University Press, 2011. – 319 p.
5. North Brian, Core Inventory for General English / Brian North, Angeles Ortega and Susan Sheehan. – British Council/EAQUALS, 2010. – 71 p.
6. Shelagh Rixon British Council Survey of Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide British Council, 2013. – 264 p.
7. Guseva V. O. Formuvannya gotovnosti vchiteliv pochatkovih klasiv u pislyadiplomniy osviti do zabezpechennya nastupnosti navchannya v pochatkoviy ta osnovniy shkoli : avtoref. dis. kand. ped. nauk : 13.00.04 / V. O. Guseva ; Khmeltsky National University. – Khmeltsky, 2012. – 20 s.
8. Zagalnoevropeyski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, ocynuvannia / nauk. red. S. Y. Nikolaeva. – K. : Lenvit, 2003. – 261 s.
9. Inozemni movi. Programy dlya zagalnoosvitnih navchalnyh zakladiv 2–12, 5–12 klasy. – K. : Perun, 2005. – 208 s.
10. Navchalni programy z inozemnyh mov dlya zaganoosvitnih navchalnyh zakladiv i specializovanih shkil iz poglyblenym vyvchenniam inozemnyh mov 5–9 klasyi. – K. : Vydavnychi dim “Osvita”, 2013. – 160 s.
11. Red'ko V. G. Zasoby formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti u zmisti shkilnyh pidruchnykiv z inozemnyh mov. Teoriya i praktyka : monografiya / V. Redko. – K. : Geneza, 2012. – 224 s.

Пасечник А. С.

РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ: ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ

Учебные программы являются нормативными документами, которые регламентируют объем и последовательность материала, подлежащего усвоению. Поэтому их содержание должно базироваться на принципах логичности, преемственности и соответствия возрастным и интеллектуальным возможностям учащихся.

В рамках статьи на примере программы по английскому языку автор рассматривает особенности представления грамматического материала как компонента, который в значительной степени обуславливает речевую деятельность ученика, а также предлагает возможные способы рационализации действующей программы для основной школы. Согласно результатам проведенного анализа, автор считает целесообразным: в 5-м классе обеспечить повторение и систематизацию языкового (грамматического)

материала, который изучался в начальной школе; начинать введение новых грамматических явлений с 6-го класса. Также языковые явления, которые подлежат продуктивному усвоению, должны подбираться с учетом их коммуникативной целесообразности и соответствии возрастным особенностям учащихся, чтобы не вызывать перегрузки и избыточные трудности в процессе овладения ими. Основным ориентиром при подборе языкового материала должны служить рекомендательные документы, и зарубежный опыт конструирования содержания учебной литературы по английскому языку. Кроме того, во избежание неоднозначности трактовок положений программы автор предлагает соблюдать точность формулировок ее положений. В противном случае это вызовет коллизии по определению содержания обучения на этапе конструирования учебников, учебного процесса, а также оценки и мониторинга качества знаний учащихся.

Ключевые слова: учебная программа; основная школа; грамматический материал; языковой материал; содержание обучения; английский язык; иностранный язык.

Pasichnyk O.

IMPROVEMENT OF FOREIGN LANGUAGE CURRICULUM FOR SECONDARY SCHOOL: LINGUISTIC ASPECT

Curriculum is a document that represents the overall content of a particular course. It determines qualitative and quantitative aspects of the course as well as sequencing of material. Curriculum should comply with the principle of consistency, and be based on students' intellectual abilities.

Within the framework of the article the author analyzes English language curriculum for secondary school in Ukraine with special emphasis on approaches to representing grammatical material. Grammar is deemed as a component that defines students' communicative skills. In the process of research the author contrasted the Ukrainian English language curriculum with CERF as well as numerous popular FL textbooks. The obtained data made it possible to suggest a set of recommendations for improving FL curriculum in Ukraine (grammatical aspect). According to the obtained results the author deems the 5th form as a period to concentrate on systematization of material that was learned in primary school, whereas the 6th form is more appropriate for introducing new grammatical material. Communicative value of grammatical material and students' intellectual ability to learn and apply it to practice should be the core principles in the process of materials selection for each year of study. Moreover, curriculum developers should avoid vague statements in this document, otherwise this will cause inconveniences for textbook authors, teachers and in the process of monitoring academic performance of students.

Key words: curriculum; foreign language; secondary school; grammatical material; linguistic component; content of education; English language.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В КЛАСАХ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ХІМІЇ

Т. В. Підгорна,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
НПУ імені М. П. Драгоманова, доцент кафедри
інформаційних технологій і програмування,
e-mail: dtv@ukr.net*

За проектом Закону України про освіту передбачено профільну диференціацію навчання у старшій школі. Виходячи із завдань навчання інформатики в старшій профільній школі та врахування профілю навчання, зокрема поглибленого вивчення хімії, у статті розглянуто особливості навчання інформатики. Зроблено висновок, що для виконання завдань навчання інформатики в старшій профільній школі в класах з поглибленим вивченням хімії доцільно врахувати особливості змісту навчання під час вивчення мережі Інтернет, технології опрацювання даних, моделювання.

Ключові слова: профільне навчання; інформатика; зміст навчання; поглиблене вивчення хімії.

На даному етапі розвитку суспільства сформовано нові вимоги до змісту та якості освіти, зумовлені передусім феноменом інформаційного суспільства, інтенсивним розвитком його технологій. Це відображено в процесі реформ сучасної освіти України, зокрема і в проекті Закону України про освіту. За даним проектом закону передбачено профільну диференціацію навчання у старшій школі. Проблеми, пов'язані із профільною диференціацією навчання інформатики, розглядалися в роботах М. І. Жалдака, Н. В. Морзе, Ю. С. Рамського, В. В. Лапінського, О. Г. Кузьмінської та інших.

Інформатика як навчальна дисципліна є однією з перших серед шкільних навчальних предметів, зміст яких вже досить широко диференційовано в практиці навчання багатьох шкіл. Однак на основі аналізу досвіду диференціації шкільної освіти з інформатики можна зробити висновок, що цей процес носить стихійний характер і не має достатнього обґрунтування з психолого-педагогічної точки зору. Виняток не становить навчання учнів у класах з поглибленим вивченням хімії.

Як зазначено у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, завданнями навчання інформатики у старшій школі є формування в учнів здатності:

- знаходити та аналізувати інформаційні матеріали в різних системах;
- реалізовувати і використовувати інформаційні моделі, а також засоби опису та моделювання явищ і процесів.

Виходячи із завдань навчання інформатики як навчальної дисципліни в старшій профільній школі та врахування профілю навчання, зокрема поглибленого вивчення хімії, розглянемо особливості навчання інформатики.

Під час вивчення інформаційних ресурсів мережі Інтернет в класах з поглибленим вивченням хімії доцільно розглянути інструменти для пошуку потрібних відомостей як загального спрямування, так і хімічного.

Приклади пошукових систем і каталогів загального спрямування:

- *всесвітні:* Google (www.google.com.ua), Excite (www.excite.com), Yahoo! (www.yahoo.com), HotBot (www.hotbot.com);
- *україномовні:* UAport (uaport.net), META (meta.ua), Український портал (www.uaportal.com), Ukr.net (www.ukr.net);
- *російськомовні:* Рамблер (www.rambler.ru), Яндекс (www.yandex.ua), Улитка (www.ulitka.ru).

Існують і спеціалізовані хімічні каталоги, часто з дуже великим обсягом даних. У цих каталогах міститься велика кількість посилань на сайти наукових установ і фірм, журналів, професійних товариств і фондів, хімічних баз даних, комп'ютерних програм для хіміків тощо.

Приклади пошукових систем і каталогів хімічного спрямування: Chemie.DE (www.chemie.de), ChemDex (chemdex.org), Organic ChemistryResourcesWorldwide (www.organicworldwide.net), Сервер хімічного факультету Ліверпульського університету (www.liverpool.ac.uk/chemistry/), Сервер хімічного факультету Кембриджського університету (www.ch.cam.ac.uk/c2k), Факультет біоорганічної хімії Упсальського університету (www.boc.uu.se/boc14www/www_links/Links_general.html), Сайт Інституту органічної хімії РАН (nmr.ioc.ac.ru/flinks.htm), ChemWeb (www.chemweb.com), Хімічний навігатор (chemexpress.fatal.ru).

Як запити в пошукових системах мережі Інтернет можна використовувати лінійні форми подання хімічних відомостей. Буквенно-цифрові послідовності в лінійній формі відповідають номенклатурі ІЮПАК. Такі послідовності символів називають лінійними нотаціями.

Розглянемо найпоширеніші лінійні нотації, що можна автоматично генерувати за допомогою спеціальних комп'ютерних програм, наприклад, хімічних редакторів.

Код *SMILES* (Simplified Molecular Input Lineentry System) – спосіб відображення молекулярного графа у лінійній формі (у вигляді рядка буквенно-цифрових символів). Розробник коду – Daylight Chemical Information Systems (<http://daylight.com./smiles>). За допомогою коду *SMILES* відображається в текстовому рядку склад речовини і зв'язки між атомами. В основі кодування лежить метод валентних зв'язків.

Код *InChI* (IUPAC International Chemical Identifier) – міжнародний текстовий ідентифікатор хімічних об'єктів, комп'ютеризований варіант систематичного каталогу. Код *InChI* є некомерційним продуктом і його використання дозволено без обмежень.

Код *InChIKey* – короткий варіант коду *InChI*, який автоматично генерується за допомогою відповідного програмного забезпечення на комп'ютері.

У табл. 1 подано приклади кодів для деяких ізомерів.

Тексти, що містять хімічні формули, неможливо створити, використовуючи текстові редактори і процесори загального призначення. У такому випадку можна використовувати спеціальні програми – хімічні редактори.

Хімічний редактор – програма для опису і редагування хімічних формул, візуалізації тривимірних моделей молекул.

Основні функції хімічних редакторів:

- опис та редагування структурних формул речовин;
- генерування систематичних назв речовин;
- генерування структурної формули за кодами *SMILES*, *InChI*, *InChIKey* і навпаки;
- обчислення деяких властивостей структури;
- перегляд тривимірної моделі структури;
- визначення за тривимірною моделлю структури деяких геометричних параметрів молекули, наприклад, довжини зв'язку, кута між зв'язками тощо;
- створення та редагування векторних графічних зображень [2].

Як і будь-яке інше програмне забезпечення, хімічні редактори розповсюджуються як на платній основі (комерційні), так і безкоштовно.

До комерційних хімічних редакторів зараховують: *Chem Office Ultra*, *Chem Window*, *Chem Draw Pro*, *Chem Pen*, а до вільно поширюваних – *ISIS Draw*, *Marvin Beans*, пакет *ACD/Labs*.


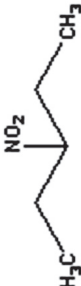


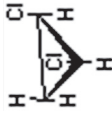

Зазначимо приклади практичних завдань, що можна виконувати в середовищі хімічного редактора.

1. Створити структурні формули за їх назвами і виконати з ними такі дії:

1.1. Оптимізувати їх запис за допомогою відповідного інструменту.

Таблиця 1

Назва речовини	Структурна формула	Код SMILES	Код InChI	Код InChIKey
Пентан		CCCCC	1/C5H12/ c1-3-5-4-2/ h3-5H2,1-2H3	OFBQJSOFQDEBGM- UHFFFAOYAN
Ізопентан (2-Метилбутан)		CC(C)CC	1/C5H12/ c1-4-5(2)3/ h5H,4H2,1- 3H3	QWTDNUCVQCZILF- UHFFFAOYAE
Неопентан (2,2-Диметил- пропан)		CC(C)(C)C	1/C5H12/ c1-5(2,3)4/ h1-4H3	CRSOQBOWXPBRES- UHFFFAOYAR
Бут-1-ол		CCCCO	1/C4H10O/c1- 2-3-4-5/h5H,2- 4H2,1H3	LRHPLDYGYMQRHN- UHFFFAOYAS
Метил- пропіловий етер		CCCCOC	1/C4H10O/ c1-3-4-5-2/ h3-4H2,1-2H3	VNKYTQGIUYNRMU- UHFFFAOYAK
Діетиловий етер		CCOCC	1/C4H10O/ c1-3-5-4-2/ h3-4H2,1-2H3	RTZKZFJDLAIYFH- UHFFFAOYAB
1-Нітропентан		[O-][N+](=O) CCCCC	1/C5H11NO2/ c1-2-3-4- 5-6(7)8/ h2-5H2,1H3	BVALZCVRLDMXOQ- UHFFFAOYAI

Назва речовини	Структурна формула	Код SMILES	Код InChI	Код InChIKey
2-Нітропентан		<chem>CC(CCC)[N+](=O)[O-]</chem>	1/C5H11NO2/ c1-3-4- 5(2)6(7)8/ h5H,3-4H2,1- 2H3	JOIWPCUDRRYQOQH- UHFFFAOYAV
3-Нітропентан		<chem>CCC(CC)[N+](=O)[O-]</chem>	1/C5H11NO2/ c1-3-5(4- 2)6(7)8/h5H,3- 4H2,1-2H3	RXPKOTQRDGEKFY- UHFFFAOYAW
1-Пентан		<chem>CCCC=C</chem>	1/C5H10/c1-3- 5-4-2/h3H,1,4- 5H2,2H3	YWAKXRMUMFPDSH- UHFFFAOYAJ
2-Пентан		<chem>C\C=C\CC</chem>	1/C5H10/ c1-3-5-4-2/ h3,5H,4H2,1- 2H3/ b5-3+	QMMOXUPEWRXHS- HWKANZROBU
Цис-Дихлороциклопропан		<chem>ClC1[C@H]2[C@H]1Cl</chem>	1/C3H4Cl2/ c4-2-1-3(2)5/ h2-3H,1H2/ t2-,3+	YYQKBUMQNFUGI- WSOKHHJQSBP
Транс-Дихлороциклопропан		<chem>Cl[C@H]1[C@@H]2[C@H]1Cl</chem>	1/C3H4Cl2/ c4-2-1-3(2)5/ h2-3H,1H2/ t2-,3-/m1/s1	YYQKBUMQNFUGI- PWNYCUMCBJ

1.2. Згенерувати їх систематичну назву. Чи співпадає отримана назва із заданою?

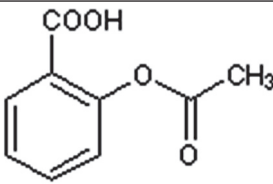
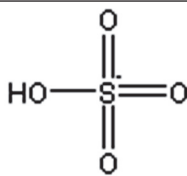
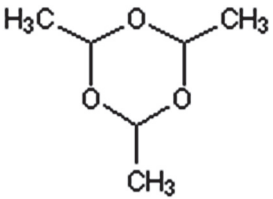
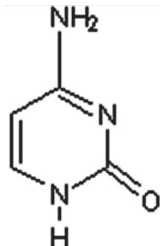
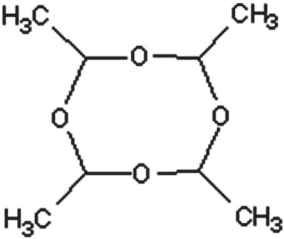
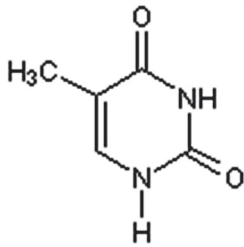
1.3. Згенерувати код *InChi*.

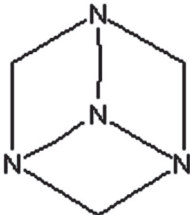
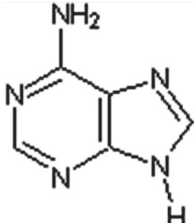
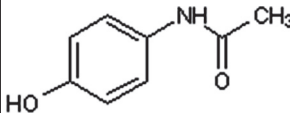
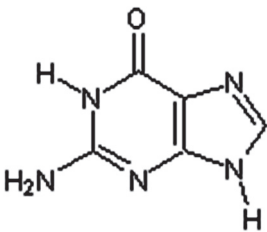
1.4. Згенерувати код *SMILES*.

1.5. Розрахувати хімічні властивості для даної речовини.

Варіанти завдань подано в табл. 2.

Таблиця 2

Варіант	Назва структури та її формула	Варіант	Назва структури та її формула
1	 <p>Аспірин</p>	6	 <p>Сірчана кислота</p>
2	 <p>Паральдегід</p>	7	 <p>Цитозин</p>
3	 <p>Метальдегід</p>	8	 <p>Тимін</p>

Варіант	Назва структури та її формула	Варіант	Назва структури та її формула
4	 Уротропін	9	 Аденін
5	 Парацетамол	10	 Гуанін

2. Створити ілюстрацію σ -зв'язку та π -зв'язку в молекулі азоту (рис. 1).

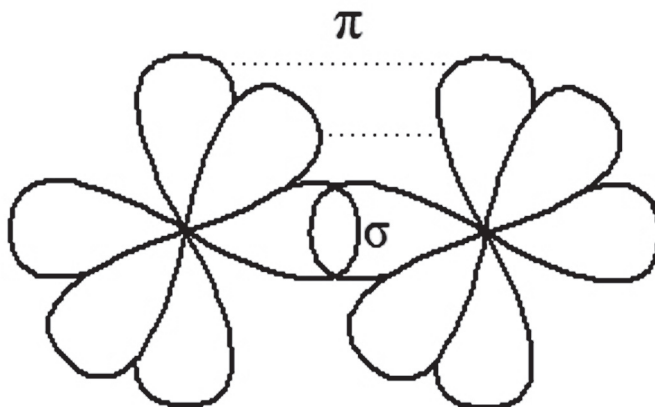


Рис. 1

3. Створити тривимірні моделі молекулетилена, цис-Бут-2-ена (рис. 2).

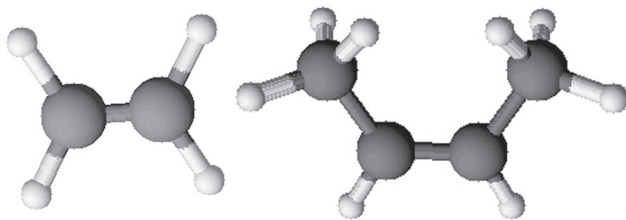


Рис. 2

У багатьох базах даних, де містяться відомості про хімічні структури, є можливість вести пошук, використовуючи в запиті двовимірну структурну формулу. Для зображення такої структури використовують *аплет* – програми, що завантажуються разом із веб-сторінкою.

У таких базах даних часто використовують три варіанти завдання пошуку:

1. *Пошук за структурою* (Structure (Exact) Search). За допомогою пошукової програми можна знайти структури, які повністю співпадають із структурою в запиті.

2. *Пошук за підструктурою* (Substructure Search). За допомогою пошукової програми можна знайти структури, в остовах яких є фрагмент, що повністю співпадає із остовом в запиті.

3. *Пошук за подібністю* (Similarity Search). За допомогою пошукової програми можна знайти структури, в яких є такі самі структурні фрагменти, як і в запиті. На пошуковому бланку, як правило, можна задати мінімально допустимий ступінь відповідності в процентах.

Більшість баз даних хімічного змісту (властивості молекул, методи синтезу, відповідна література та патенти тощо) є комерційними. Найвідоміші з них – Beilstein, SciFinder, STN. Бази даних з вільним доступом не містять так багато відомостей. Приклади безкоштовних баз даних: NIST Chemistry WebBook (webbook.nist.gov/chemistry), ChemBank (chembank.broadinstitute.org/), ChEBI (Chemical Entities of Biological Interest) (www.ebi.ac.uk), PubChem (pubchem.ncbi.nlm.nih.gov), ChemSpider (www.chemspider.com), eMolecules (www.emolecules.com), система Chem IDplus Національної бібліотеки медицини США (www.chem.sis.nlm.nih.gov/chemidplus), Organic Syntheses (www.orgsyn.org), Японська база Spectral Database for Organic Compounds SDBS (sdb.sdb.aist.go.jp/sdb/cgi-bin/cre_index.cgi), Inorganic Crystal Structure Database (icsd.ill.eu/icsd/index.php).

Вправи для самостійного виконання

1. Використовуючи бази даних NIST Chemistry, eMolecules або інші, здійснити структурний пошук за варіантами, що подано у табл. 4. За результатами структурного пошуку, заповнити таблицю

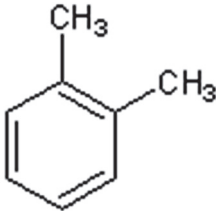
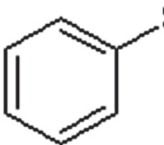
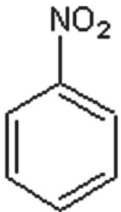
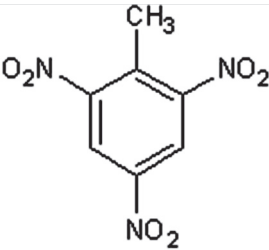
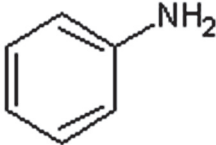
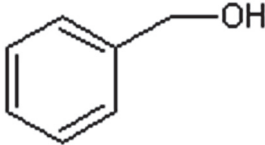
із заголовками табл. 3 і з'ясувати, в яких випадках доцільно використовувати який вид пошуку.

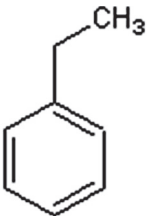
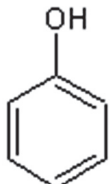
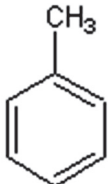
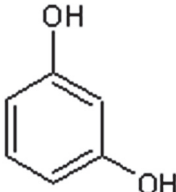
Таблиця 3

Структура	Кількість речовин, що знайдено за структурою (Structure (Exact) Search)	Кількість речовин, що знайдено за підструктурою (субструктурою) (Substructure Search)	Кількість речовин, що знайдено за подібністю (Similarity Search)
-----------	---	---	--

Варіанти завдань подано в табл. 3.

Таблиця 4

Варіант	Структура	Варіант	Структура
1	 <p>орто-Ксилен</p>	6	 <p>Бензенсульфокислота</p>
2	 <p>Нітробензен</p>	7	 <p>2,4,6-Тринітротолуен</p>
3	 <p>Анілін</p>	8	 <p>Бензиловий спирт</p>

Варіант	Структура	Варіант	Структура
4	 Етилбензен	9	 Фенол
5	 Толуен	10	 Резорцин

Класифікація комп'ютерних моделей за об'єктом моделювання в хімії [1] подано на рис. 3.

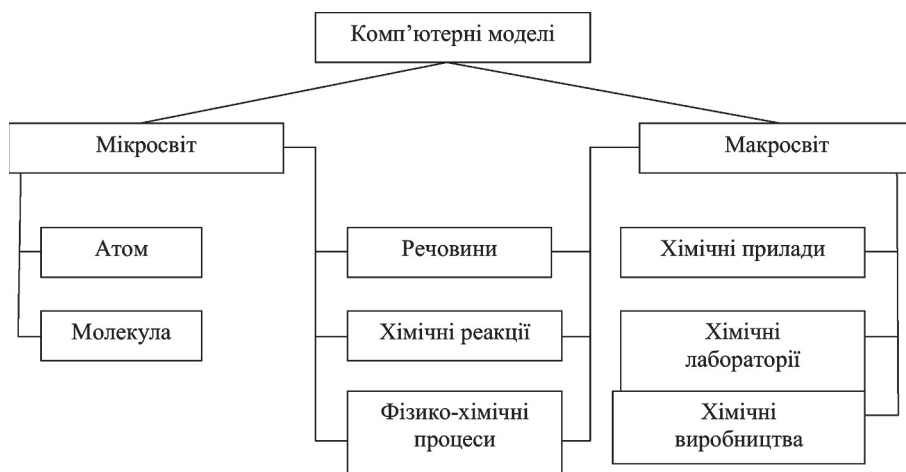


Рис. 3

За рівнем об'єктів моделювання в хімії комп'ютерні моделі поділяють на дві групи: *моделі макросвіту*, в яких відображено зовнішні властивості об'єктів та їх зміни, та *моделі мікросвіту*, в яких відображено будову об'єктів та зміни, що в них відбуваються, на рівні їх атомно-молекулярного подання. Моделі хімічних речовин, хімічні

реакції та фізико-хімічні процеси можуть бути створені як на рівні мікросвіту, так і на рівні макросвіту.

Об'єктами моделювання на рівні мікросвіту є атоми, йони, молекули, кристалічні решітки, структурні елементи атомів. На рівні мікросвіту моделюються особливості будови речовин, взаємодії частинок, з яких складається речовина. Для моделювання хімічних реакцій на рівні мікросвіту відображаються механізми проходження хімічних процесів. У моделях фізико-хімічних процесів розглядаються процеси, що відбуваються на електронному або атомно-молекулярному рівні.

Для візуалізації кристалічних структур та їх дослідження використовують спеціальні програми. Одним із прикладів таких програм є програма Mercury, розроблена в Cambridge Crystallographic Data Centre (CCDC) (Кембриджський кристалографічний центр даних). За допомогою програми Mercury можна візуалізувати молекулярні структури та здійснювати дослідження геометричних параметрів цих структур (рис. 4). Базова версія Mercury є безкоштовною і завантажити її можна із сайту компанії за веб-адресою http://www.ccdc.cam.ac.uk/free_services/free_downloads/.

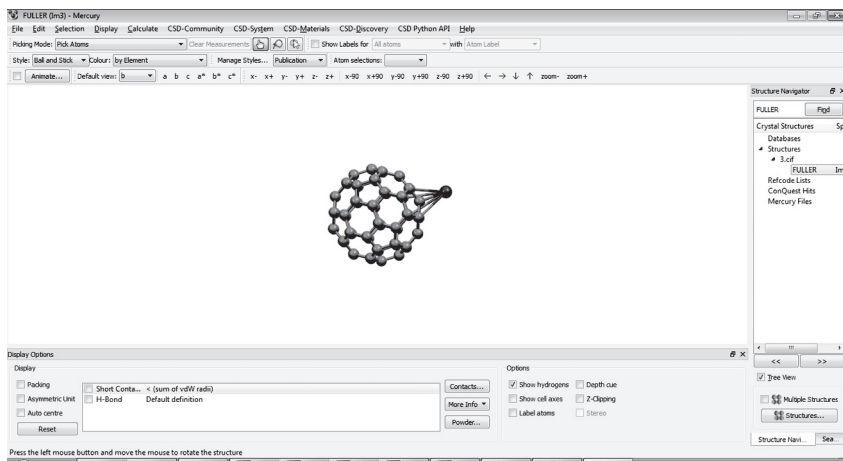


Рис. 4

Для моделювання макросвітів у навчальному процесі можна використовувати віртуальні лабораторії.

Віртуальні хімічні лабораторії — це комплекси програм, за допомогою яких імітують виконання лабораторних робіт в хімічній лабораторії.

Нині є велика кількість віртуальних хімічних лабораторій. Їх можна поділити на три групи за рівнем управління користувачем, їх функціонуванням:

Програми для візуалізації дослідів з встановленням деяких параметрів його проходження. Наприклад, до таких програм зараховують *VirtuLab*, розробник – *Віртуальна лабораторія “ВиртуЛаб”* з веб-адресою сайту – www.virtulab.net (рис. 5), за допомогою цієї програми можна змінювати деякі параметри перебігу дослідів і бачити зміни, що відбуваються, залежно від встановлених параметрів.



Рис. 5

Програми для моделювання окремого класу дослідів. Наприклад, до таких програм належить *Interactive Simulations*, розробник – *University of Colorado* (рис. 6). Програма складається з модулів, за допомогою яких відбувається моделювання окремих дослідів зі встановленням різних параметрів їх перебігу і вибору інструментарію для їх проведення.

Програми для моделювання роботи хімічної лабораторії – складні моделюючі системи, в основі функціонування яких лежить потужний математичний апарат. Суттєвою відмінністю програм зазначеної групи є те, що користувач може додавати моделювання нових дослідів зі встановленням параметрів їх проходження. Програми цієї групи можна поділити на дві підгрупи: *програми для моделювання явищ різної природи* і *програми для моделювання класу явищ*. Прикладом програми, що належить до першої підгрупи, є комерційна програма, розробником якої є *CrocodileClipsLtd*, веб-адреса сайту – <http://www.yenka.com> (рис. 7). Прикладом програми, що належить до другої підгрупи програм, є вільно поширювана програма *Virtual Chemistry Laboratory*,

що розроблена і підтримується в рамках The Chem Collective/ IrYdiumProject університету Карнегі-Меллона, з цією програмою можна працювати як на локальному комп'ютері, так і в режимі онлайн за адресою (рис. 8).

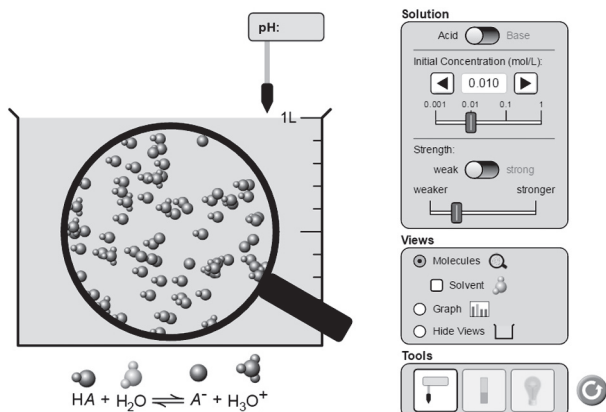


Рис. 6

Exothermic and Endothermic Reactions

Most reactions release or absorb energy which appears as heat.

- An exothermic reaction is a reaction in which heat is produced.
- An endothermic reaction is a reaction in which heat is absorbed.

Two experiments have been lined up below:

(1) water + sodium hydroxide ($\text{H}_2\text{O} + \text{NaOH}$)

(2) water + ammonium chloride ($\text{H}_2\text{O} + \text{NH}_4\text{Cl}$)

Carry out each experiment and decide which is exothermic and which endothermic.

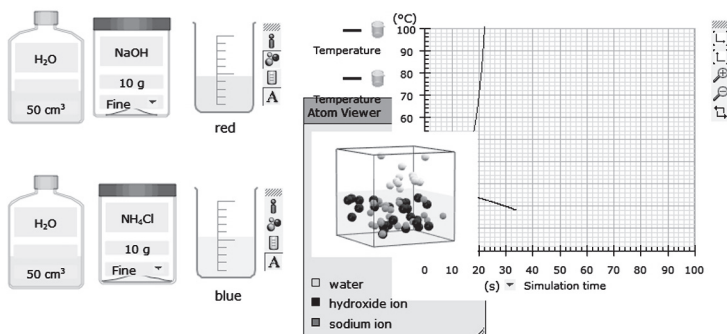


Рис. 7

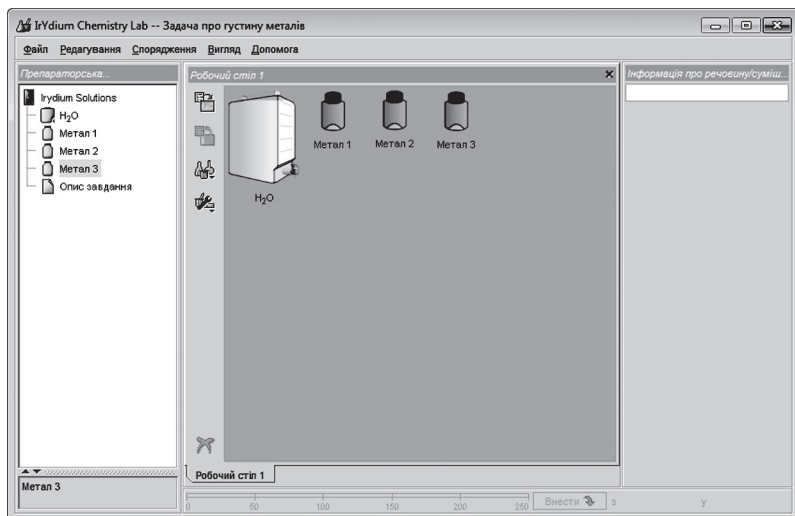


Рис. 8

Для виконання завдань навчання інформатики в старшій профільній школі в класах з поглибленим вивченням хімії доцільно врахувати зазначені особливості змісту навчання:

- Глобальна мережа Інтернет: розглядати інформаційні ресурси та інструменти для пошуку потрібних відомостей в мережі Інтернет як загального спрямування, так і спеціального, зокрема хімічного;
- Технологія опрацювання текстових даних: формувати вміння створювати спеціалізовані тексти з хімії з використанням спеціального програмного забезпечення, зокрема хімічних редакторів;
- Моделювання: розглядати класифікацію комп'ютерних моделей хімічних об'єктів та відповідне програмне забезпечення для реалізації та дослідження таких об'єктів.

Вважаємо, що розглянуті особливості навчання інформатики в класах з поглибленим вивченням хімії повинні бути відображені у підручниках з інформатики.

Література

1. Нифантьев Э. Е., Компьютерные модели в обучении химии / Э. Е. Нифантьев, А. К. Ахлебинин, В. Н. Лихачев // Информатика и образование. – 2002. – № 7. – С. 77–85.
2. Підгорна Т. В. Інформаційно-комунікаційні технології в хімічних дослідженнях: посібник для вчителів / Т. В. Підгорна. – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 233 с.

3. Трухин А. В. Виды виртуальных компьютерных лабораторий / А. В. Трухин // Информационные технологии в высшем образовании. – Алматы, 2005. – Т. 2. – № 2. – С. 58–68.

References

1. Nifant'ev Je. E. Komp'yuternyemodeli v obucheniihimii / Je. E. Nifant'ev, A. K. Ahlebinin, V. N. Lihachev // Informatika i obrazovanie. – 2002. – N 7. – S. 77–85.
2. Pidhorna T. V. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v khimichnykh doslidzhenniakh : posibnyk dlia vchyteliv / T. V. Pidhorna. – K. : Vydavnytstvo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2013. – 233 s.
3. Truhin A. V. Vidy virtual'nykh komp'yuternykh laboratorii / A. V. Truhin // Informacionnye tehnologii v vysshem obrazovanii. – Almaty, 2005. – Т. 2. – N 2. – S. 58–68.

Подгорная Т. В.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ В КЛАССАХ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ХИМИИ

В проекте Закона Украины об образовании отмечено о профильной дифференциации обучения в старшей школе. Исходя из заданий обучения информатики в старшей профильной школы и учитывая профиль обучения, в частности, углубленного изучения химии, в статье рассмотрено особенности обучения информатики. Сделано выводы, что для выполнения заданий обучения информатики в старшей профильной школе в классах с углубленным изучением химии целесообразно учитывать особенности содержания обучения во время изучения сети Интернет, технологий обработки текстовых данных, моделирования.

Ключевые слова: профильное обучение; информатика; содержание обучения; углубленное изучение химии.

Pidhorna T.

FEATURES OF TRAINING INFORMATION IN CLASS WITH THE PROFOUND STUDY OF CHEMISTRY

At this stage of development of a society formed new requirements for the content and quality of education, especially due to the phenomenon of the information society, the intensive development of its technologies. This is reflected in the modern education reform in Ukraine. According to the draft Law of Ukraine on Education provides a profile differentiation of training in high school. Based on the objectives of science teaching in the senior profile school education and account profile, including in-depth study of chemistry in the article the features of learning science.

Determined that in the study of information resources on the Internet should be considered tools for finding relevant information as general guidance and chemical. In the article the examples and setting linear notation for chemical formulas that can be used as queries by search engines. Many data base, which contains information about chemical structures, it is possible to search using the query-dimensional structural formula. The paper considers various options using structured search, search by structure, substructure searching for, search by similarity.

Texts containing chemical formula cannot be created using word processor and general purpose processors. In this case, the special program – chemical editors. Examples of practical tasks that are useful for the formation of practical skills of creating structural formulas using a computer.

Also in the article provided classification of computer models of chemical facilities. Examples of virtual laboratories that can be used for the implementation of appropriate computer models.

It is concluded that the tasks of training in computer science senior profile school in classes with profound study of chemistry advisable to take in to account these features of learning content.

Key words: specialized education; information; training content; in-depth study of chemistry.

УДК 37.091.2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО КОМПЛЕКТУ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ

М. І. Піддячий,

*доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України*

У статті обґрунтовано: допрофесійну складову навчально-виховного комплексу учнів з метою виконання соціального замовлення – підготовки особистості конкурентоспроможної на ринку праці в умовах швидкозмінного середовища глобалізованого життєвого простору; розроблення, реалізацію і корегування стратегії допрофесійної підготовки в інтересах особистості, суспільства та держави у вимірі підготовки до життя та продуктивної праці; необхідність вирішення проблеми загальної трудової підготовки (політехнічного і профорієнтаційного характеру) учнів. Акцентовано увагу на розробленні змісту освіти з метою активізації пізнавальної та творчої діяль-

ності, спрямованої на: формування стійких орієнтацій на трудовий спосіб життя та морально-психологічну і практичну готовність до праці; виховання загальної трудової культури; розвиток творчих здібностей, інтелектуальних і психофізіологічних якостей тощо.

Ключові слова: здібності; компетентність; продуктивність; розвиток; самовиховання, самореалізація; свідомість; соціалізація.

Постановка проблеми. Наукове обґрунтування навчально-виховного комплексу допрофесійної підготовки учнів є важливим для розв'язання суперечностей між: соціальним замовленням якісної підготовки особистості, конкурентоспроможної на ринку праці, та недостатнім рівнем її реальної підготовки до професійної взаємодії в умовах швидкозмінного середовища глобалізованого життєвого простору; значним обсягом інформації в умовах швидкозмінності життєвих процесів і неадаптованістю інфраструктури загальноосвітніх навчальних закладів і частини змісту освіти у напрямі розробки та впровадження підготовчого етапу професійного становлення особистості на етапах вікового розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософські, психологічні, педагогічні засади підготовки особистості до життя та праці у різні часи прагнули розробити І. Бех, П. Блонський, М. Боришевський, Л. Виготський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюн, П. Каптерев, О. Коберник, М. Корець, В. Кремень, В. Мадзігон, А. Макаренко, В. О. Сухомлинський, В. Сидоренко, В. Синявський, Г. Терещук, М. Тименко, Д. Тхоржевський, К. Ушинський, Б. Федоришин та інші.

Виклад основного матеріалу. У життєвих просторах, доступних для розвитку, найближчим часом домінуватимуть громадянські суспільства і держави, які на культурологічній основі: розвиватимуть освіту і науку; розгортатимуть інноваційну діяльність; формуватимуть патріотичні погляди та переконання; системно використовуватимуть сучасні технології та цілеспрямовано розроблятимуть нові; виховуватимуть і розвиватимуть в особистості сукупність формально-логічних, мовних, змістово-методологічних й естетичних знань, умінь та навичок, які виявлятимуться в інтелектуальній діяльності; залучатимуть до трудової діяльності дітей та юнацтво з метою їх розвитку; соціалізуватимуть відповідальну за свої дії компетентну особистість, навчену логічно мислити і саморозвиватися, займатися самоосвітою та самовихованням, здатну користуватися автентичним інформаційним простором і приймати на основі цього адекватні прогресивні рішення, змінюючи життя на краще. Завдяки цьому забезпечуватиметься стійка динаміка випереджального розвитку.

Розроблення, реалізація та періодичне корегування стратегії до-професійної підготовки учнів в інтересах особистості, суспільства і держави у вимірі підготовки до життя та самостійної продуктивної праці є одним із завдань системи освіти України. Термін “до-професійна підготовка” поширився за рекомендаціями ЮНЕСКО і міжнародної конференції праці з професійно-технічної освіти і підготовки (1965 р.), згідно з якими рівень трудового навчання в загальноосвітніх школах визначається як допрофесійний. У системі освіти допрофесійна підготовка, як компонент наступної професійної освіти, має вирішувати проблеми загальної трудової підготовки (політехнічного і профорієнтаційного характеру) учнів.

Життєдіяльність молодого покоління, його виховання і освіта пов’язані із загальними тенденціями соціально-економічного і гуманітарного розвитку [5, с. 10]. Зміст допрофесійної підготовки учнів розробляється з метою активізації пізнавальної та творчої діяльності, спрямованої на: формування стійких орієнтацій на трудовий спосіб життя та морально-психологічну і практичну готовність до праці; виховання загальної трудової культури; розвиток творчих здібностей, інтелектуальних і психофізіологічних якостей тощо.

Проектуючи допрофесійний освітній простір для учнів, модератори мають враховувати динаміку прагнення особистості, суспільства та держави до європейських та світових цивілізаційних стандартів шляхом вступу до “прогресивних союзів”, що в майбутньому забезпечуватиме поетапне виконання частини завдань щодо наближення до самодостатніх ідейно та духовно інтегрованих суспільств. У концепціях світового економічного господарювання означені суспільства представлені на найвищій ступінь особистісного та суспільного розвитку.

У змісті допрофесійної підготовки мають бути критерії оцінки якості світового господарства: 1) агросировинні суспільства й економіки, базовані на ресурсно-видобувному капіталі; 2) науково-технологічні й індустріально-промислові, керовані індустріально-промисловим капіталом; 3) інформаційно-комунікативні суспільства з надмобільною торговельно-фінансовою економікою, керованою капіталом знань, інтелекту; 4) ідейно й духовно інтегровані суспільства. Оскільки ринкова продуктивність і обсяг виробленої доданої вартості продукції у цих суспільствах різні, Україна має збалансувати соціально-економічний простір, забезпечивши його потрібними для всіх галузей трудовими ресурсами.

Для сучасного полікультурного світу характерний інноваційний тип прогресу. Це спонукає вчених і практиків до проектування освіти, здатної готувати людину до життя та праці в мінливому просторі [3, с. 440].

Для допрофесійної підготовки учнів має проектуватися багатогранний життєвий простір, спрямований на формування їх психологічного досвіду, який у процесі побудови особистісної траєкторії має аналізуватися та структуруватися за якісними та ціннісними ознаками [1, с. 351]. Цей безперервний процес стимулює розвиток психологічної сфери особистості на всіх етапах вікового розвитку (онтогенезу). У зв'язку з цим, пріоритетного значення набуває розв'язання проблеми гармонізованого розвитку молодого покоління: розроблення та впровадження в практику безперервної освіти навчально-виховних систем, що у процесі життя поряд із формуванням якостей успішного засвоєння знань сприятимуть утворенню потреби в навчанні впродовж життя та забезпечуватимуть умови для системного використання набутих знань у діяльності на побутовому, професійному та соціальному рівнях.

Розбудовуючи систему допрофесійної підготовки, варто враховувати процеси глобалізації, адже “утворився багатополісний простір, який ґрунтується на різних економічних, соціально-політичних і культурних моделях ... В процесі освіти повинна розвиватися природна здатність розуму ставити і вирішувати найважливіші проблеми ... Синергетичне мислення дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку освітньо-педагогічних систем, розглядаючи їх насамперед з позиції відкритості, нелінійності, співтворчості та орієнтації на саморозвиток, переходу складних систем із нерівноважного стану в упорядкований ...” [4, с. 346–353].

Значні роль та місце у таких підходах відводяться системі загальної середньої освіти. У процесі допрофесійної підготовки (навчання, виховання та виконання лінійних і нелінійних життєвих і трудових завдань) сучасна школа має бути:

1) єдиною — наступність і відкритість усіх її ступенів; забезпечення встановленого державою обсягу загальноосвітніх знань незалежно від соціального, майнового, національного становища батьків; гарантування права на продовження освіти, у тому числі у вищих навчальних закладах; визначення єдиних принципів, мети, завдань освіти та виховання; узгодження навчальних планів і програм; передбачення диференційованої складової у побудові навчальних планів і програм; єдина система управління освітою в державі;

2) науковою — соціально значущою сферою учнівської діяльності, у якій відбувається процес формування й розвитку багатогранного психологічного досвіду особистості за рахунок засвоєння та використання теоретично систематизованих об'єктивних знань про дійсність (закономірності розвитку природи і суспільства, способи впливу на навколишній світ тощо);

3) трудовою — поєднання морального, естетичного та фізичного виховання з метою підготовки до наполегливої, старанної фізичної та розумової трудової діяльності з орієнтацією на процес самозабезпечення впродовж життя;

4) політехнічною — оволодіння системою знань про наукові основи сучасного виробництва; теоретичне і практичне ознайомлення з основними принципами сучасного виробництва та законами розвитку природи і суспільства, які лежать у його основі, мотивоване формування трудових умінь і навичок як підґрунтя для подальшої професійної підготовки; вивчення концептуальних засад оцінювання світового господарства;

5) естетичною — формування та виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей; розвиток здатності сприймати та перетворювати дійсність за законами краси у сферах діяльності людини; виховання гуманістичних якостей, інтересів і любові до життя.

У процесі допрофесійної підготовки учнів маємо дотримуватися трьох основних законів виховання: 1) паралельної педагогічної дії А. С. Макаренка: “У житті дітей немає жодного слова, жодного явища або відношення, які, крім свого безпосереднього значення, не мали б значення виховного”; 2) “життя освічує (формує, виховує)” швейцарського педагога Й. Г. Песталоцці; 3) виявлення історичної зумовленості, залежності виховання від конкретних історичних обставин, у яких нове покоління вступає в життя. Ці три закони діють постійно, разом й об’єктивно, тобто незалежно від волі та свідомості людей [2, с. 56–57].

Функціонування системи допрофесійної підготовки учнів у період 1990–2015 років. Ефективною, широкомасштабною і цілеспрямованою системою підготовки до життя та праці була в умовах взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) і міжшкільних навчально-виробничих комбінатів (МНВК) з об’єктами праці. Вона включала допрофесійну підготовку, професійне навчання, орієнтацію у вищі навчальні заклади та на ринок праці відповідно до інтересів, здібностей учнів і наявних умов. Допрофесійна підготовка здійснювалася за напрямками: 1) автослюсарна справа; 2) креслення; 3) основи підприємницької діяльності; 4) українська народна вишивка; 5) художнє оформлення і дизайн тощо. Зарахування учнів на фахове навчання проводиться на основі тестування, яке проводили методисти з профорієнтації та практичні психологи, зі спеціальностей: 1) водій; 2) автослюсар; 3) кухар; 4) муляр; 5) маляр; 6) швачка; 7) електромонтажник; 8) радіомонтажник; 9) художник-оформлювач; 10) оператор комп’ютерного набору; 11) помічник вихователя; 12) молодша медична сестра по догляду за хворими; 13) секретар

керівника тощо. Аналізуючи статистично-аналітичні матеріали Міністерства освіти і науки України (Координаційна Рада МНВК України при Міністерстві освіти і науки України), приходимо до висновку, що у різні роки навчатися у такій системі виявляли бажання від 74,2 до 91,7 % усього регіонального контингенту учнів. Однак з “незрозумілих причин” кількість МНВК в Україні з понад 600 скоротилася станом на 2015 р. до майже 200.

На основі доступних у 2015–2016 рр. статистично-аналітичних матеріалів у МОН України неможливо розробити таблиці та графіки для аналізу стану допрофесійної підготовки у 17 337 загальноосвітніх закладах України, які обслуговують 453 557 учителів, що свідчить про відсутність єдиної системи допрофесійної підготовки учнів, системи, яка забезпечує підготовку особистості до життя та свідомої продуктивної праці на етапах вікового розвитку у процесі адаптації, індивідуалізації та інтеграції особистості в умовах швидкозмінного середовища глобалізованого життєвого простору.

Головні проблеми допрофесійної підготовки учнів та причини їх виникнення. Останнім часом в Україні спостерігається тенденція:

- відсутності взаємодії між соціальними об’єктами, яка має охоплювати всі сфери життєдіяльності учнів і суспільства: духовну — виокремлення та продукування ціннісних пріоритетів; політичну — проектування і реалізація демократичного типу життя та розбудова громадянського суспільства; соціальну — проектування життєвого шляху й побудова міжособистісних стосунків у суспільстві; професійну — набуття досвіду та компетентностей для використання у процесі діяльності, економічну — з акцентуванням на розбудові ринкових відносин;
- “збіднення” багатогранного життєвого простору для формування психологічного досвіду;
- масової “дезорієнтованої в життєвому просторі інтелектуалізації” учнів та відсутність системних проектів підготовки їх до продуктивної висококваліфікованої праці;
- розроблення “ускладненого” змісту незалежного зовнішнього оцінювання, для успішного освоєння якого необхідно залучити додаткове тижневе навчальне навантаження за рахунок годин на формування операційно-технологічної (діяльнісної) складової психологічної сфери;
- погіршення соціально-економічних умов для системного використання набутих знань у процесі діяльності.

Головними причинами неефективності системи допрофесійної підготовки є: зміна ціннісних пріоритетів в особистісному і суспільному вимірах; ставлення до “людини праці”; відсутність достатньої

кількості фахівців, здатних розбудовувати життєвий простір в умовах взаємодії з об'єктами праці, тощо.

Шляхи усунення труднощів і неефективності організації допрофесійної підготовки учнів. Для розбудови системи допрофесійної підготовки учнів необхідно: переглянути і вдосконалити зміст освіти в освітній галузі “Технології” та коригувати Державний стандарт; реалізувати ідеї профільного навчання учнів за галузевим принципом в умовах взаємодії системи загальної середньої освіти з об'єктами праці; забезпечити навчальні заклади навчально-виховними комплектами відповідно до напрямів підготовки; розробити дидактичні системи, методики і педагогічні технології відповідно до завдань; щорічно публікувати МОН України статистично-аналітичної довідки про стан допрофесійної підготовки, її зміст, методи, форми та інваріантну і варіативну складові тощо.

Допрофесійна підготовка учнів буде перспективною якщо:

1. Розбудовуватиметься у вимірі соціально-професійної орієнтації — комплексна науково обґрунтована система форм, методів і засобів залучення до реалізації особистісних і громадських значущих цілей, формування цінностей і розбудови відносин, яка цілеспрямовано використовується для досягнення мети: засвоєння та застосування певної системи знань і норм, які дають змогу повною мірою функціонувати в суспільстві; формування психологічного та соціально-професійного досвіду; гармонізованого розвитку; реалізації творчого потенціалу, здібностей, задатків; капіталізація людських ресурсів в умовах реальної та прогнозованої трудової діяльності і взаємодії на ринку праці тощо.

2. Допрофесійній підготовці учнів буде властива: громадянська спрямованість; орієнтація на розвиток соціально значущих цінностей майбутніх фахівців — професійного обов'язку, готовності до колективної роботи, уміння приймати рішення та нести за них відповідальність; самовдосконалення суб'єктів і об'єктів взаємодії тощо.

3. З огляду на закономірні зв'язки між метою, засобами та результатами допрофесійної підготовки й умовами їх застосування увагу буде приділено таким складовим змісту освіти:

- критерії оцінки якості світового господарства (агросировинні суспільства й економіки; науково-технологічні й індустріально-промислові суспільства; інформаційно-комунікативні суспільства з надмобільною торговельно-фінансовою економікою; ідейно й духовно інтегровані суспільства); ринкова продуктивність і обсяг виробленої доданої вартості продукції у цих суспільствах; структурування соціально-економічного простору та забезпечення його трудовими ресурсами;

- трудова діяльність та її інфраструктура (закони управління трудовою діяльністю; мета, завдання, види, класифікація й об'єкти, на які спрямована ця діяльність; регіональні та державні об'єкти докладання трудової діяльності; шляхи й форми забезпечення трудовими ресурсами (продуктивними силами); соціальна значущість та економічні результати трудової діяльності; природозбереження);
- праця людини (предмети та знаряддя праці; професії та трудовий процес у найпоширеніших сферах діяльності; вплив наявних умов на результати праці; морально-етичні норми поведінки у процесі праці);
- професійна культура (організація трудового процесу; розвиток професійної творчості; дотримання трудової етики; здоров'язбереження);
- професійна орієнтація (оптимізація процесу свідомого професійного самовизначення з урахуванням індивідуально-психологічних властивостей, характеристик і показників професійної придатності на основі структури ринку праці; формування компетентностей для визначення, реалізації та корегування професійної траєкторії, зважаючи на показники і критерії професійної придатності та відповідності потребам ринку праці в кадрах);
- господарювання у побуті (використання наявних засобів у процесі ведення домашнього господарства; аналіз стану сімейної економіки та методи і технології її зростання);
- підприємницька діяльність (організація підприємницької діяльності, її структура, умови реалізації, критерії оцінювання, періодичність корегування);
- соціально-професійна взаємодія на ринку праці (планування процесу з визначенням кінцевої мети та методів і технологій його протікання; організація процесу; зворотний зв'язок і проміжний контроль; оперативне регулювання і корегування; особистісне саморегулювання та суспільне регулювання; аналіз отриманих результатів).

Висновки та перспективи подальших досліджень. У сучасних соціально-економічних умовах особистості, суспільству та державі потрібні системні процеси на ринку праці, спрямовані на реалізацію загальнолюдських цінностей та технологій матеріального і нематеріального виробництва. У зв'язку з цим науковці та практики мають розробити та впровадити в життя диференційовану трирівневу модель здійснення навчально-виховного процесу в системі загальної середньої освіти для учнів 14 до 17 років. Ключовими завданнями упровадження моделі є спрямування учнів на навчання у: ВНЗ III–IV

рівнів акредитації; ВНЗ I–II рівнів акредитації; закладах освіти на рівні надання робітничих кваліфікацій з правом продовження навчання у ВНЗ шляхом коригування особистісних професійних установок. Допрофесійна підготовка у межах системи загальної середньої освіти має сформувати в учня компетентності для успішного переходу на наступні освітньо-трудова рівні з метою поступового просування на ринку праці.

Такий підхід розв'язує одне з ключових завдань шкільного навчання і виховання — підвищення продуктивності праці з позицій громадянського і морального виховання. Очевидно, що актуальною потребою сучасної школи є реалізація принципу зв'язку трудового виховання з моральним, який має закономірність — за правильно створених умов праця позитивно впливає на особистість вихованця, розкриває в нього позитивні риси і властивості, формує якості та цінності, сприяє вихованню міцної дисципліни.

У результаті психологічної діяльності особистості, запропонованої у процесі допрофесійної підготовки, мають згармонізуватися компетентності за складовими психологічної сфери: когнітивна (знання); операційно-технологічна (діяльнісна); мотиваційна (емоційна); етична; соціальна; поведінкова. Це дасть можливість особистості на етапах адаптації, індивідуалізації та інтеграції вийти на достатній рівень автономності й конкурентоспроможності у житті та праці.

Література

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – К. ; Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн ; Національна академія педагогічних наук України. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
5. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания : учеб. кн. по истории, теории и практике воспитания. Ч. 1 : Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг. / А. С. Макаренко ; сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Иллалтдинова. – Н. Новгород : Волго-Вятская академия гос. службы, 2007. – 361 с.

References

1. Vyigotskiy L. S. Pedagogicheskaya psihologiya / L. S. Vyigotskiy. – M. : Pedagogika, 1991. – 479 s.

2. Honcharenko S. U. Pedahohichni zakony, zakonomirnosti, pryntsypy. Suchasne tlumachennia / S. U. Honcharenko. – Rivne : Volynski oberehy, 2012. – 192 s.
3. Ziazun I. A. Filosofiia pedahohichnoi dii : monohrafiia / I. A. Ziazun. – K. ; Cherkasy : ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho, 2008. – 608 s.
4. Kremen V. H. Synerhetyka v osviti: kontekst liudynotsentryzmu : monohrafiia / V. H. Kremen, V. V. Ilin ; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – 368 s.
5. Makarenko A. S. SHkola jizni, truda, vospitaniya : ucheb. kn. po istorii, teorii i praktike vospitaniya. CH. 1 : Delovyye i lichnyie pisma, stati 1921–1928 gg. / A. S. Makarenko ; sost. i koment. A. A. Frolov, E. YU. Ilaltdinova. – N. Novgorod : Volgo-Vyatskaya akademiya gos. slujby, 2007. – 361 s.

Поддячий Н. И.

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКТ: ДОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ

В статье обоснована допрофессиональная составляющая учебно-воспитательного комплекта учащихся с целью выполнения социального заказа – подготовки личности, конкурентоспособной на рынке труда в условиях быстро изменяющейся среды глобализирующегося жизненного пространства; разработка, реализация и корректировка стратегии допрофессиональной подготовки в интересах личности, общества и государства в измерении подготовки к жизни и производительному труду; необходимость решения проблемы всеобщей трудовой подготовки (политехнического и профориентационного характера) учащихся. Акцентируется внимание на разработке содержания образования с целью активизации познавательной и творческой деятельности, направленной на: формирование устойчивых ориентаций на трудовой образ жизни и морально-психологическую и практическую готовность к труду; воспитание общей трудовой культуры; развитие творческих способностей, интеллектуальных и психофизиологических качеств.

Ключевые слова: способности; компетентность; производительность; развитие; самовоспитание, самореализация; сознание; социализация.

Piddiachyi M.

EDUCATIONAL COMPLEX: PRE-PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS

In the article, the following issues were specified: pre-professional component of the educational kit for the students to implement the social order that is the preparation of an individual for the competitiveness in the labor market in terms of the rapidly changing globalized environment of living space; the development, implementation and adjustment strategies of the pre-professional training for the benefit of individuals, society and the state in terms of preparation

for life and productive work; the need to address the problem of total employment training (polytechnical professional orientation character) of the students. The attention is focused on the development of educational content to enhance cognitive and creative activities aimed at: the formation of stable orientations on labor lifestyle and moral-psychological as well as practical willingness to work; general upbringing of the working culture; development of creative abilities, intellectual and physiological qualities, etc.

Key words: abilities; competence; productivity; development; self-upbringing, self-realization; consciousness; socialization.

УДК 378.37.001.94

МОЖЛИВОСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ІСТОРІЇ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ (НА ПРИКЛАДІ ПІДРУЧНИКА О. І. ПОМЕТУН, Ю. Б. МАЛІЄНКО “ВСЕСВІТНЯ ІСТОРІЯ”, 7 КЛАС)

І. В. Побєдаш,

учитель ЗОШ І–ІІІ ст. № 1 м. Сновськ Чернігівської області

У статті проаналізовано можливості підручника із всесвітньої історії періоду Середніх віків у формуванні громадянської компетентності учнів основної школи. Автором розглянуто особливості формування когнітивної складової громадянської компетентності, зокрема доведено, що текстовий і позатекстовий компоненти підручника, вдало підібрані різноманітні зображення, методичний апарат надають можливість, необхідну для забезпечення означеного результату. Запропоновано варіанти використання репродукцій художніх картин, фрагментів документів, сучасних фотографій для формування аксіологічної складової громадянської компетентності. Наведено приклади використання системи завдань різного дидактичного спрямування для формування діяльнісної складової громадянської компетентності.

Ключові слова: підручник всесвітньої історії; Середні віки; громадянська компетентність; когнітивна, аксіологічна, діяльнісна складові громадянської компетентності.

Постановка проблеми. В умовах сучасного світу особливої актуальності набуває формування громадянської компетентності випускника школи як інтегративної якості особистості. Трансформація

норм, цінностей, стандартів, глобалізація потребує від людини здатності утримувати баланс між локальним і глобальним, бути не тільки громадянином своєї країни, а й громадянином світу. Лавина знань і технологій вимагає від молоді високої функціональності. Багатоманітність світу диктує необхідність конструктивізму і толерантності в громадянській позиції.

Освітні системи відреагували на суспільні запити розробкою громадянської компетентності як результату освіти, як індикатора готовності учня-випускника до життя, його спроможності до подальшого особистого розвитку. Наукова розробка проблеми формування громадянської компетентності учнів відбувається у різних напрямках. Виходячи з того, що українські науковці сходяться на думці, що основним засобом навчання залишається шкільний підручник історії, вважаємо за доцільне проаналізувати можливості підручника всесвітньої історії у формуванні громадянської компетентності учнів 7 класу [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різним аспектам громадянської компетентності присвячено роботи вітчизняних науковців П. Вербицької, П. Мороза, Ю. Олексіна, О. Пометун, Т. Смагіної та інших. У своїх працях дослідники переважно аналізують можливості підручника у формуванні різних аспектів громадянськості, висвітлюють методику роботи на уроці на основі матеріалів підручника. Безпосередньо проблемі місця та ролі підручника у процесі запровадження компетентнісного підходу присвячено публікації науковців В. Власова, О. Локшиної, Ю. Малієнко, Т. Мацейків, П. Мороза, О. Пометун, А. Приходько та інших. Водночас робіт, які б реалізовували основні позиції науковців щодо можливостей сучасного шкільного підручника всесвітньої історії (7 клас) у формуванні громадянської компетентності учнів, поки що недостатньо [2; 3; 4; 7; 8; 9].

Актуальність нашого дослідження обумовлена тим, що підручник може бути інструментом організації навчальної діяльності на уроці, спрямованої на формування громадянської компетентності учнів. Акумуляований у підручнику досвід громадянського життя попередніх поколінь людей, система пізнавальних завдань дає змогу учителю конструювати навчальні ситуації, спрямовуючи практичну діяльність учнів на набуття компетентності як стартового алгоритму, який модифікується, розвивається, стає творчим актом у подальшому житті [1; 8].

Формулювання цілей статті. Мета статті — проаналізувати можливості підручника всесвітньої історії для 7 класу авторів О. Пометун, Ю. Малієнко у формуванні громадянської компетентності учнів.

Виклад основного матеріалу. Обраний нами для аналізу підручник має значний потенціал для формування когнітивної, аксіологічної,

діяльнісної складових громадянської компетентності. Змістовна насиченість та збалансоване компонування текстового і позатекстового компонентів підручника дає змогу учителю реалізувати цільовий, системний, інтегративний, процесуальний підходи у формуванні громадянської компетентності. Підручник аналізується за прийнятою у практиці підручникотворення структурою [7]. Розглянемо можливості підручника у формуванні громадянської компетентності відповідно до її структурування на когнітивну, аксіологічну та діяльнісну складові.

Аналізований нами підручник надає необхідну інформацію для формування когнітивної складової. Автори представили широку панораму середньовічних суспільств, держав, історичних фактів, громадянознавчі аспекти яких відображають зміст тогочасної політики тощо.

У підручнику надано необхідну інформацію для формування поняття “суспільство”. В інформаційному тексті про племена варварів, арабів, слов’ян доцільно представлено вплив такого унікального явища, як Велике переселення народів, вплив античного світу, процес виділення знаті. Завдання до матеріалів про факт із Суассонською чашею (вдало скомпоновані фрагмент документа і середньовічна мініатюра) переконливо спрямовують учнів до висновку, що влада короля є беззаперечною [6, сс. 18, 19, 20, 23]. На основі авторського тексту, що пояснює середньовічну “природу” поділу суспільства на стани, та ілюстративного супроводу (середньовічна мініатюра про церемонію васальної клятви; мініатюра з середньовічної хроніки і сучасна реконструкція ритуалу посвячення в лицарі; репродукції середньовічних картин із зображенням духовенства; книжкова ілюстрація про стани; фреска про діяння монахів) учитель може формувати в учнів уміння визначати особливості станів (ідентифікувати за алгоритмом); порівнювати роль станів у суспільстві; робити висновки щодо рівності та справедливості у середньовічному суспільстві [6, сс. 64, 66, 68, 70, 71].

Для формування громадянознавчого поняття “державна” як форми організації суспільства за її ознаками (територія, влада, право, податки тощо) у підручнику запропоновано комплекс матеріалів про середньовічні держави. Так, території середньовічних держав відображені численними картами [6, сс. 22, 28, 44, 113, 126]. Державну владу уособлює галерея середньовічних правителів у широкому діапазоні джерел. Так, король франків Хлодвіг представлений середньовічною скульптурою, мініатюрою з “Великої Французької хроніки”; імператор Карл Великий постає з картини Альбрехта Дюрера та текстової характеристики середньовічного історика Ейнгарда; імпера-

тори Константин Великий та Юстиніан — з середньовічних мозаїк; Фрідріх II — із сучасної поштової марки тощо.

На наш погляд, для реалізації завдання формування громадянської компетентності автори вдало застосували компонування документального тексту, середньовічних зображень і “бачення” цих правителів художниками пізніших часів. Синхронізація текстового та ілюстративного компоненту, джерел документальних і сучасних створює більш виразний образ середньовічних правителів. Широко представлено у підручнику такі універсальні ознаки держави, як військо, суд, законодавчі акти тощо [6, сс. 21, 26, 31, 32, 41, 105, 110, 117, 118, 123, 173, 199]. Підручник дає змогу формувати в учнів уміння ідентифікувати середньовічного правителя (за алгоритмом учителя) на основі умінь визначати і пояснювати особливості зовнішнього вигляду, символів влади, порівнювати європейських королів і володарів східних держав. Наприклад, можна порівняти (за алгоритмом учителя) султана Мурада і сербського короля Лазаря; короля Хлодвіга і імператора Карла Великого тощо [6, с.с. 21, 26, 31, 32, 41, 105, 110, 117, 118, 123, 173, 199, 201]. Підручник дає змогу учителю формувати в учнів уміння визначати особливості середньовічного війська, порівнювати військо різних держав цього часу на основі багатого ілюстративного матеріалу, запропонованого авторами підручника, а саме: ілюстрацій про військо Карла Великого; сучасної реконструкції війська арабських халіфів; середньовічної мініатюри і сучасної реконструкції війська католицьких королів; репродукції художньої картини про військо московських князів; мініатюри і фрагменту діорами про турецьке військо, яничар тощо [6, сс. 43, 112, 128, 134, 200].

Включені у позатекстовий компонент зображення правових документів, а в додатковий текст — фрагменти їх змісту (“Салічна правда”, “Кодекс Юстиніана”, норми ісламу, записані у Корані, “Золота булла”, Судебник) забезпечують можливість учителю формувати в учнів уміння визначати особливості державного правового регулювання того часу [6, сс. 24, 33, 42, 127, 187]. Поглиблюють знання про державу матеріали про форми правління. Учні вдосконалюють навички ідентифікації держав монархій (адже більшість тогочасних держав були монархіями) та середньовічних республік на матеріалах про італійські республіки та Новгородську боярську республіку [6, сс. 130, 131, 183, 215].

Проаналізуємо можливості підручника для формування громадянознавчого поняття “політика”. Середньовічні європейські правителі вели безкінечні війни, підкорюючи племена і народи, примножуючи території своїх держав. Надані у підручнику карти, що супроводжують авторський текст, дають змогу розвинути уміння ви-

значати в змісті політики завоювницькі війни як способи посилення влади європейських королів, візантійських імператорів, арабських халіфів, турецьких султанів тощо [6, с. 28, 44]. Водночас підручник знайомить із матеріалами про те, що змістом політики були не тільки завоювання, а й захист своїх держав від завоювників, звільнення від поневолювачів. Так, на основі представлених у підручнику матеріалів (мініатюра та сучасна реконструкція) про захист Візантії від слов'ян, арабів, турків, хрестоносців; про звільнення Піренейського півострова від маврів у ході Реконкісти; про те, як новгородці захищались від шведів, данських і німецьких рицарів, учитель формує уміння реконструювати образ середньовічної війни, визначаючи її особливості [6, с. 136, 173, 174, 187].

Зміст політики зумовлювали тогочасні проблеми: напади вікінгів і монголів, Хрестові походи, “натиск на Схід” тощо. Авторам вдалося передати “лихо” нападів норманів, дракари яких наводили жах на європейців, від яких не рятувала навіть молитва. На основі авторського тексту методичного апарату (схема), фрагментів гобелену з Байо формується уміння визначати причини такого явища, пояснювати його середньовічну природу, реконструювати “жах” нападу [6, с. 92, 93, 97, 98].

Система пізнавальних завдань різного дидактичного спрямування дає змогу учителю організовувати на основі підручника практичну роботу на набуття уміння пояснювати природу, причини проблеми роздробленості та визначати способи її подолання європейськими монархами [6, с. 105, 107, 114]. Авторський текст дає можливість формувати уміння виділяти особливості тогочасних способів здійснення державної влади, що відображають сутність держави. Використовуючи ілюстративні матеріали підручника про підібрані яскраві факти відносин правителів з церквою, учитель може формувати уміння характеризувати особливості цих відносин у діапазоні від взаємного посилення до жорсткої боротьби за політичну владу. Адже королі мусили пильнувати відносини з церквою і не завжди були переможцями у боротьбі з нею [6, с. 27, 30, 150].

Проаналізуємо можливості підручника у формуванні аксіологічної складової громадянської компетентності. Як і в стародавньому світі, цінностями залишались свобода і незалежність. У підручнику підібрано сюжети, які дають змогу сфокусувати увагу учнів на середньовічному досвіді їх відстоювання. Так, англійці захищалися від норманів, князь Олександр Невський захищав свій народ від шведів і німецьких рицарів [6, с.с. 115, 117, 185].

У підручнику окреслено діапазон прав мешканців середньовічних держав, наведено факти, що відображають ставлення до прав і

свобод як до цінності. Підручник ілюструє виборювання народами права на незалежну державу. Так, авторський текст, ілюстрації відтворюють визволення іспанського народу від маврів, відстоювання права на незалежні держави у ході Реконкісти. Барони в середньовічній Англії боролися за права з королем шляхом прийняття Великої хартії вольностей, виникнення парламенту та громадянської війни. Мужньо боролися і високо цінували свої права жителі середньовічного міста, яке надавало свободу від феодала, право володіти власністю, вибирати професію, займатися торгівлею, свободу шлюбу і в решті решт право на самоврядування [6, сс. 78, 79, 134, 135, 176, 179, 187, 188, 208, 224, 226; 128, 130, 138] У контексті процесуального підходу учитель може використати середньовічну мініатюру і сучасну реконструкцію для формування в учнів уміння визначати способи боротьби християнської Іспанії з маврами. На основі авторського завдання про відображення у творах мистецтва епізодів із життя Яна Гуса учитель може сфокусувати увагу на відображенні суспільної оцінки його громадянської позиції. Доцільно, на наш погляд, формувати уміння ідентифікувати релігійну оболонку боротьби чеського народу за права та високу оцінку його жертвності визнанням Яна Гуса національним чеським святим [6, сс. 134, 135, 176, 177].

Цінність народу, держави представлено авторами досягненнями того часу. Адже середньовіччя залишило по собі дивні міста: Константинополь, Лондон, Париж, Київ, Чернігів, Прагу, Краків, Москву тощо. Собори і замки, мечеті та мінарети, мозаїки, фрески, рукописна і друкована книга, університети є свідченням розквіту держави, таланту народу, мудрості правителів. У контексті процесуального підходу на основі текстового і позатекстового компонентів підручника учитель може конструювати проектну роботу з дослідження міста як способу (джерела) відображення громадянського змісту часу, тогочасних цінностей, проблем, середньовічної унікальності тощо. Учні набувають компетентності, уміння “прочитання” різних аспектів громадянознавчого змісту того часу, які акумулює і транслює собою середньовічне місто. Наприклад, благоговіння перед Богом, талант і працю народу, зусилля і мудрість правителів, цінність держави і свободи тощо. Автори пропонують довести, що Константинополь був одним із найбагатших і найкращих міст, провести віртуальну екскурсію Софійським собором. Підібрані авторами зображення можуть бути основою для формування толерантності, здатності сприймати і цінувати досягнення інших народів [6, сс. 36, 40, 42, 48, 50, 55, 74, 77, 79, 85, 165, 167, 171, 181, 189].

Авторами запропоновано різні сюжети, які забезпечують можливість акцентувати увагу учнів на особливому місці Бога в системі

цінностей людини середньовіччя. Підручник надає можливість формувати вміння пояснювати присутність релігійних мотивів у змісті громадянського життя, домінування релігійної форми. Так, пояснення встановлення канонів у Візантії, підібрані мініатюри, мозаїки, фрески на релігійні сюжети, зображення середньовічних храмів відображають благоговіння перед Богом. Авторський текст про те, що храми завжди були відкритими, вогонь у світильниках не згасав ніколи, церковний дзвін супроводжував життя людини від народження і до смерті, переконує в неабиякій цінності Бога у Середньовіччі [6, сс. 37, 40, 41, 48, 53, 55, 165, 167, 171, 181, 189].

Скомпоновані фрагменти документів про поради правителів своїм дітям дають змогу учителю формувати толерантність на основі вміння визначати спільність у цінностях правителів різних держав. Цінності того часу відображають твори, в яких середньовічні правителі дають поради своїм дітям, спадкоємцям монархічних престолів. Адже бачення цінностей королем Франції Людовіком IX Святим, князем київським Володимиром Мономахом та угорським правителем Іштваном співпадає. Спільність цінностей – основа толерантності [6, сс. 137, 160, 175].

Виходячи з інтегративної природи громадянської компетентності, ми супроводжували аналіз можливостей підручника у формуванні когнітивної та аксіологічної складових розглядом завдань, спрямованих на формування умінь, навичок, здатностей, що складають зміст діяльнісної складової громадянської компетентності. Отже, набуваючи вміння ідентифікувати державу за її ознаками, визначати зміст, напрями, способи реалізації політики у процесі використання підручника, учні набувають здатність орієнтуватись у суспільно-політичному житті відповідної епохи. Завдання на визначення особливостей станів, правителів, війська, правових актів формують здатність сприймати багатоманітність світу. Низку авторських завдань спрямовано на формування в учнів цінності прав і свобод, досягнень народів тощо.

Висновки. Дослідження можливостей підручника у формуванні громадянської компетентності спрямовує до висновку про те, що підручник може бути засобом формування громадянської компетентності учнів 7 класу у процесі навчання історії Середніх віків. Докладна інформація, система пізнавальних завдань дає змогу вчителю використовувати підручник як інструмент для організації навчальної діяльності учнів на уроці.

Доведено, що підручник надає можливість формувати когнітивну, аксіологічну, діяльнісну складові компетентності. У підручнику надано необхідну інформацію про елементи змісту когнітивної, аксіологічної,

діяльнісної складових, а саме: середньовічні суспільства, держави, їх територія, правителі, військо, правові документи, факти, громадянознавчі аспекти яких відображають політику тогочасних держав; широкий діапазон цінностей, ціннісних орієнтацій, ставлень; уміння, навички.

У контексті процесуального підходу апарат підручника забезпечує можливість формувати знання, уміння, навички, ставлення, які складають здатності, а саме: здатність орієнтуватись у суспільно-політичному житті; ідентифікувати самотність середньовічного суспільства, держави, міста, собору; реконструювати позицію історичних осіб; сприймати історичну багатоманітність; позитивно ставитися до досягнень народів; здатність бути толерантним тощо.

Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/>
2. Малієнко Ю. Б. Пам'ятки культури у змісті всесвітньої історії / Ю. Б. Малієнко // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання. – 2013. – № 10. – С. 3–21.
3. Малієнко Ю. Б. Практичні заняття в системі історичної освіти основної школи :методичний коментар до програми 2012 року з історії для основної школи / Ю. Б. Малієнко // Бібліотека журналу Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання. – 2013. – № 5–6. – С. 42–47.
4. Мороз І. В. Реалізація дослідницького підходу в шкільному підручнику історії (на прикладі підручника “Всесвітня історія. Історія України” для учнів 6 класу) / І. В. Мороз, П. В. Мороз // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 53–66.
5. Мороз П. В. Місце і роль шкільного підручника історії в умовах дослідницького навчання / П. В. Мороз // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 507–518.
6. Пометун О. І. Всесвітня історія : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів / О. І. Пометун, Ю. Б. Малієнко. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2015. – 224 с.
7. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі : посібник / О. І. Пометун, Ф. Г. Ошерович. – К. : Генеза, 2009. – 327 с.
8. Пометун О. І. Організація діяльності учнів на уроках історії в 6 класі загальноосвітньої школи за новим підручником / О. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2014. – № 7–8.
9. Пометун О. І. Шкільний підручник нового покоління з історії, який він? / О. І. Пометун // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон ; наук. ред. О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – 800 с. – С. 477–484.

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://osvita.ua/legislation/>
2. Maliienko Yu. B. Pamiatky kultury u zmisti vsesvitnoi istorii / Yu. B. Maliienko // Istorii i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia i metodyka navchannia. – 2013. – N 10. – S. 3–21.
3. Maliienko Yu. B. Praktychni zaniattia v systemi istorichnoi osvity osnovnoi shkoly : metodychnyi komentar do prohramy 2012 roku z istorii dlia osnovnoi shkoly / Yu. B. Maliienko // Biblioteka zhurnalu Istorii i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia i metodyka navchannia. – 2013. – N 5–6. – S. 42–47.
4. Moroz I. V. Realizatsiia doslidnytskoho pidkhodu v shkilnomu pidruchnyku istorii (na prykladi pidruchnyka “Vsesvitnia istoriia. Istorii Ukrainy” dlia uchniv 6 klasu) / I. V. Moroz, P. V. Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – Vyp. 15. – Ch. 2. – S. 53–66.
5. Moroz P. V. Mistse i rol shkilnoho pidruchnyka istorii v umovakh doslidnytskoho navchannia / P. V. Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / In-t pedahohiky APN Ukrainy. – K. : Ped. dumka, 2009. – Vyp. 9. – S. 507–518.
6. Pometun O. I. Vsesvitnia istoriia: pidruch. dlia 7 kl. zahalnoosvit. navch. zakladiv / O. I. Pometun, Yu. B. Maliienko. – K. : Vydavnychiy dim “Osvita”, 2015. – 224 s.
7. Pometun O. I. Metodyka navchannia istorii v shkoli : posibnyk / O. I. Pometun, H. O. Freiman. – K. : Heneza, 2009. – 327 s.
8. Pometun O. I. Orhanizatsiia diialnosti uchniv na urokakh istorii v 6 klasi zahalno-osvitnoi shkoly za novym pidruchnykom / O. Pometun // Istorii i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia. – 2014. – N 7–8.
9. Pometun O. I. Shkilnyi pidruchnyk novoho pokolinnia z istorii, yakyi vin? / O. I. Pometun // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol., holovn. red. V. M. Madzihon ; nauk. red. O. M. Topuzov]. – K. : Ped. dumka, 2011. – Vyp. 11. – 800 s. – S. 477–484.

Победаш И. В.

ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА Е. И. ПОМЕТУН, Ю. Б. МАЛИЕНКО “ВСЕМИРНАЯ ИСТОРИЯ”, 7 КЛАСС)

В статье анализируются возможности учебника всемирной истории (7 класс) в процессе формирования гражданской компетентности учащихся. Раскрываются возможности таких компонентов ученика, как авторский текст, иллюстрации в идентификации исторической самобытности средневековых государств, структуризации общества на сословия, содержания политики, диапазона прав и свобод. Автор показывает возможности

учебника в формировании когнитивной, аксиологической, процессуальной составляющих гражданской компетентности – результата обучения учащихся в школе.

Ключевые слова: учебник всемирной истории; Средние века; гражданская компетентность, когнитивная, аксиологическая и процессуальная составляющая гражданской компетентности.

Pobiedash I.

**OPPORTUNITIES OF SCHOOL TEXTBOOKS ON HISTORY
IN THE FORMATION OF STUDENTS' CIVIC COMPETENCE
(USING THE EXAMPLE OF THE TEXTBOOK BY O. I.
POMETUN, YU. B. MALIENKO "WORLD HISTORY", FORM 7)**

The article analyses opportunities of the textbook on World History of Medieval ages in the formation of pupil's civic competence at basic school. The author investigates the potential of the textbook as far as the work at cognitive? Axiological and procedural components of civic competence is concerned.

The article deals with the opportunity to form a cognitive component on the basis of Medieval societies, states, rulers, troops, legislative acts, etc. which are well presented in the textbook. The author's and supplementary texts, descriptive illustrations and methodical devices of the textbook allow a teacher to form civic definitions such as "society", "state", "policy", etc. The textual and non-textual components of the textbook represent peculiarities of the Medieval society states, the essence of the policy, the range of rights and freedoms of citizens. It is concluded that the methodical devices of the textbook give a teacher an opportunity to form skills to explain the basis of dividing the Medieval society into social strata, to define the criteria of the rights and freedoms of citizens, to identify their Medieval uniqueness, to draw conclusions as to the justice of the society. The article is rich in a great number of documentary material (Medieval miniatures, mosaics and frescos) which helps a teacher to make up interactive exercises on getting pupil's skills to reconstruct a historical image of a Medieval ruler: a European king, an emperor, an Arab caliph, a Turkish sultan, Medieval troop and a war itself. Tables and charts explain reasons for Medieval society problems such as plundering raids of Vikings, Mongols, crusades, "warrior's push to the East" that determined the directions of the Medieval policy of different states.

The author describes the opportunities to use the reproductions of paintings, fragments of documents, modern photos of Medieval heritage: cathedrals, castles, blocks of towns for forming an axiological component of civic competence which are given in this textbook. The material about a Medieval town, castles and cathedrals, a handwritten and printed book, mosaics, frescos, miniatures, let a teacher form pupils' attitude to the state, respect to people's achievements and positive perceptions of their values. Documentary material reflects the God's value. Widely represented facts about the people's fight for the right to have

an independent state, the defence from enemies, courage and bravery in the struggle for their rights help a teacher to form a person's attitude to rights and freedoms as a value.

The article offers different variants of forming the procedural component of the civic competence. There are a lot of various questions and tasks in the textbook which are represented for the teacher to use a wide range of supplementary texts and illustrations gives a teacher an opportunity to create his or her own experimental teaching techniques. The textbook provides the pupils with the opportunity to form abilities to orient in the socially-political life, positively perceive and value people's achievements determine common values and be tolerant, understand the experience of valuable orientations and a civic position of the historical personalities who are honoured by the people.

Key words: a school textbook on World history; structured components of the textbook; civic competence; cognitive, axiological and operative components of civic competence.

УДК 371.671.11:81

АВТЕНТИЧНИЙ ТЕКСТ ЯК ОСНОВНИЙ СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ (на прикладі навчального посібника “Culture and Art of Great Britain”)

Т. К. Полонська,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України, старший науковий
співробітник відділу навчання іноземних мов,
e-mail: polonska@gmail.com*

Статтю присвячено проблемі використання автентичних текстів у процесі оволодіння старшокласниками змістом елективних курсів з іноземних мов. Зазначено, що автентичний текст є основним структурним компонентом навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи. Виділено низку критеріїв добору автентичних текстів до навчальних посібників іншомовних елективних

курсів. Детально описано три етапи роботи з автентичним текстом: до-текстовий, текстовий і післятекстовий. Визначено мету кожного етапу, його завдання та очікувані результати. Наведено приклади вправ і завдань із навчального посібника “Culture and Art of Great Britain”, які передбачено використовувати у процесі роботи з автентичними текстами.

Ключові слова: автентичний текст; елективний курс; іноземна мова; навчальний посібник; структурний компонент; профільна школа.

Постановка проблеми. Навчання іноземної мови у старшій школі передбачає формування в учнів здатності до взаєморозуміння і толерантного ставлення до представників інших культур. У зв’язку з цим зовсім по-новому усвідомлюється роль іноземної мови як навчального предмета. Адже саме мова є провідником культури того чи іншого народу для інших культур і народів. Вона відкриває старшокласникам безпосередній доступ до величезного багатства цього народу, служить додатковим “вікном у світ”, важливим засобом взаєморозуміння та комунікації представників різних культурних спільнот.

В останні роки значно зріс інтерес до автентичних текстів як важливого засобу навчання іноземних мов. Робота з автентичними текстами відіграє провідну роль у пізнанні культури країни, мова якої вивчається, у створенні мотивації, підтриманні інтересу, забезпеченні взаємозв’язку навчання із життям.

Навчальні посібники елективних курсів є основними засобами забезпечення учнів профільних класів загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) змістом елективних курсів, а автентичні тексти – головним засобом навчання іноземних мов. Одним із таких посібників елективного курсу з англійської мови для учнів 10–11 класів є “Культура і мистецтво Великої Британії” (“Culture and Art of Great Britain”), підготовку якого автор статті завершує цього року.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням використання автентичних текстів у навчанні іноземних мов учнів ЗНЗ і студентів ВНЗ присвячено чимало праць як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Дослідники розглядають різні аспекти цієї проблеми, зокрема методичну автентичність тексту (Т. М. Гужва, Т. М. Гусак, О. В. Носонович), автентичні тексти для формування комунікативної, соціокультурної і міжкультурної компетентності (О. М. Ігна, О. М. Киян, Н. О. Савінова, Т. С. Троцюк, Л. В. Юхненко), критерії і параметри змісту автентичного навчального тексту (Р. П. Мільруд, О. В. Носонович) автентичні аудіо- і відеоматеріали (М. О. Качалов, Н. М. Сергєєва, А. Є. Чикунова), види і жанрові форми автентичних текстів (Г. І. Вороніна, Н. Hunfeld, К. Morrow, G. Neuner) тощо. Проте нами не виявлено жодної науково-методичної праці щодо до-

бору та використання автентичних матеріалів у змісті навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи.

Формулювання цілей статті. Цілями статті є визначення критеріїв добору автентичних текстів до навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи та розкриття особливостей використання автентичних текстів у процесі оволодіння школярами змістом елективних курсів за допомогою серії комунікативно-спрямованих вправ і завдань.

Виклад основного матеріалу. Побудова змісту навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов ґрунтується на певних *закономірностях*, окреслених у “Концепції навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи”, підготовленій науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, у тому числі й автором цієї статті. Це такі закономірності:

- мета навчання іншомовного спілкування в межах елективних курсів зумовлює зміст відповідних навчальних посібників і є компонентом загальної мети навчання іноземної мови в ЗНЗ;
- успішна реалізація мети й ефективне використання змісту навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов залежать від доцільно дібраного та методично раціонально організованого в них навчального матеріалу: мовного, мовленнєвого та текстового, вправ і завдань, позатекстових матеріалів;
- вікові та психологічні особливості старшокласників, їхні інтереси, комунікативні потреби та навчальний досвід є психолого-дидактичним підґрунтям для визначення видів і форм навчальної діяльності, що використовуються у змісті посібників;
- рівень умотивованості навчальних дій, що мають виконувати старшокласники, слугує передумовою для усвідомленого й успішного оволодіння змістом навчальних посібників;
- ефективність процесу навчання залежить від дидактичної та методичної доцільності запропонованих посібниками методів, способів і форм презентації та активізації навчального матеріалу, а також від методів і форм контролю рівня його засвоєння;
- зміст навчальних посібників надає учням можливість для демонстрації власних іншомовних здібностей у різних видах мовленнєвої діяльності, спостерігати динаміку їх розвитку й усвідомлювати результати своєї роботи, бачити тенденцію їх удосконалення та, за потреби, коригувати набутий досвід відповідно до власних комунікативних намірів;
- зміст навчальних посібників має бути гнучким, він не повинен регламентувати роботу вчителя, а навпаки — давати йому змо-

гу ефективно здійснювати педагогічне керівництво діяльністю учнів, деколи варіювати запропонованим змістом, що зумовлюється об'єктивними і суб'єктивними чинниками впливу на навчальний процес;

- одним із пріоритетних принципів сучасного розвитку шкільної іншомовної освіти є взаємопов'язане навчання школярів іншомовного спілкування і культури народу, мова якого вивчається, що має чітко відображатись у змісті навчальних посібників елективних курсів;
- для забезпечення вірогідності змісту навчального матеріалу, передбаченого для набуття учнями іншомовного профільно-зорієнтованого комунікативного досвіду відповідно до вимог навчальної програми, його оптимальний добір і раціональна збалансованість у навчальних посібниках мають визначатися за результатами експериментальної перевірки в загальноосвітніх закладах різних регіонів України [3, с. 8–9].

Основною одиницею профільного навчання іноземних мов є текст. Добір текстів до навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов здійснюється на основі таких *критеріїв*: автентичність, ситуативність, інформативність, пізнавальна цінність, проблемність, міжкультурне спрямування, прагматичність тексту, функціональність, відповідність змісту текстів віковим особливостям та інтересам учнів.

Автентичність, серед інших критеріїв добору іншомовного навчального матеріалу, є головною вимогою, що висувається Радою Європи до навчальних текстів і матеріалів. Як зазначено в Рекомендаціях Ради Європи, автентичний текст є “центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані” [2, с. 93].

Словник термінів міжкультурної комунікації трактує “автентичний текст – authentic text < лат. authenticus як оригінальний текст, створений автором, тобто який не є результатом якогось іншого тексту” [4, с. 34].

У вітчизняній і зарубіжній методиці існують різні визначення автентичного тексту.

Так, Е. Г. Азімов і А. М. Щукін розуміють автентичний текст як “реальний продукт носіїв мови, який не призначений для навчальних цілей і неадаптований для потреб учнів. Автентичний матеріал характеризується природністю лексичного наповнення і граматичних форм, ситуативною адекватністю мовних засобів” [1, с. 34].

За Р. Сандерсоном, “автентичні матеріали – це ті матеріали, котрі ми можемо використовувати на уроках іноземної мови, і які не

були ніяким чином змінено для іншомовних учнів. Класичним прикладом може бути газетна стаття, написана для рідної англomовної аудиторії” [5, с. 3].

Незважаючи на різні підходи до визначення автентичного тексту, автори розуміють його як будь-який продукт мовленнєвої діяльності, де транслятором і реципієнтом виступають носії цієї мови.

На думку багатьох учених (Т. М. Астафурова, О. І. Трубіцина, В. П. Фурманова та ін.), автентичні тексти мають низку переваг перед іншими видами текстів, оскільки вони:

1) забезпечують велику практику використання мови, що вивчається, у повсякденному житті та володіють сильним мотиваційним впливом;

2) є оптимальним засобом навчання культури країни, мова якої вивчається;

3) ілюструють функціонування мови у формі, прийнятій носіями мови, і в природному соціальному контексті;

4) містять інформацію, що сприймається як достовірна та цікавіша.

На основі аналізу низки праць різних авторів із цієї проблеми (Р. П. Мільтруд, Є. В. Носонович, М. Breen, К. Morrow та ін.) нами було виділено такі критерії добору автентичних текстів до навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для старшокласників:

- відповідність змісту автентичного тексту і теми, що вивчається;
- наявність в автентичному тексті соціальної значущості та проблемності;
- урахування морально-етичного аспекту у виборі тем і формулюванні питань, що виносяться на обговорення у групі;
- актуальність тематики автентичного тексту;
- урахування вікових особливостей учнів.

За типами автентичні тексти можуть бути *художніми* (драматичні твори, розповіді, новели, комікси, вірші, пісні, казки, загадки, п'єси тощо); *прагматичними* (листи, телеграми, короткі біографії, програми телепередач, реклами, афіші, білети, рецепти, факси тощо); *публіцистичними* (газетні статті, інтерв'ю, короткі репортажі тощо).

У навчальному посібнику “Culture and Art of Great Britain” передбачено використання як *художніх* (розповіді, вірші, пісні, загадки, прислів'я), *прагматичних* (короткі біографії, афіші, реклами), так і *публіцистичних* (газетні статті, інтерв'ю) *автентичних текстів*.

Залежно від комунікативної мети, що ставиться вчителем на уроці, розширюється різноманітність текстів, призначених для різних видів читання: 1) з розумінням основного змісту тексту (*ознайом-*

лювальне читання); 2) з метою пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить учня (*переглядове* або *вибіркове читання*); 3) з повним розумінням змісту тексту (*вивчаюче читання*).

Ознайомлювальне читання є найбільш розповсюдженим у всіх сферах життя і здійснюється на матеріалі автентичних текстів, які містять інформацію про історію, культуру, традиції, побут країни, мова якої вивчається. Тексти для ознайомлювального читання можуть бути як художніми і науково-популярними (есе, газетні та журнальні статті тощо), так і прагматичними (програми телебачення, оголошення, телефонні довідники, розклади руху транспорту тощо).

Організація *переглядового читання* потребує добору тематично пов'язаних між собою текстів (декілька оголошень, рецептів, програм телебачення, інших прагматичних матеріалів), з яких необхідно вибрати ті, що відповідають заданим параметрам пошуку.

Матеріалом для *вивчаючого читання* слугують пізнавальні тексти різних жанрів, що містять значущу для учнів інформацію, мовні та смислові труднощі (науково-популярні, публіцистичні, художні, а також тексти прагматичного характеру: інструкції, кулінарні рецепти тощо).

Отже, у процесі читання постає завдання вдосконалення трьох найбільш поширених видів читання: читання з розумінням основного змісту тексту (*reading for the main idea*); читання з повним розумінням тексту (*reading for detail*); читання з вибіркоvim вилученням потрібної інформації (*reading for specific information*). Навчання всіх зазначених видів читання здійснюється на основі автентичних текстів, які відповідають віковим інтересам старшокласників. В елективних курсах перевага надається ознайомлювальному і переглядовому читанню.

У процесі контролю рівня сформованості компетентності в *ознайомлювальному читанні* перевіряються вміння зрозуміти основну інформацію в тексті, ідею автора. При *переглядовому читанні* об'єктами контролю стають уміння знайти необхідну інформацію, визначити проблему або тему тексту.

Робота з автентичним текстом проводиться у **три етапи**: дотекстовий, текстовий і післятекстовий.

Метою *дотекстового етапу* є пробудження і стимулювання мотивації школярів до роботи з текстом; актуалізація особистого досвіду учнів шляхом залучення знань з інших освітніх галузей шкільних предметів; активізація інтелектуальної діяльності та пізнавальних потреб школярів; формування прогностичних умінь.

До *вправ дотекстового етапу* можна зарахувати такі: впізнати слова за семантичною ознакою (підібрати синоніми, антоніми); ви-

словити свою думку щодо основного змісту тексту на основі заголовку, початку тексту, малюнків; скласти запитання до тексту (або якоїсь його частини) тощо. Названі вправи розвивають уміння репродуктивного характеру, які забезпечують розуміння тексту і вилучення з нього ціннісної та особистісно орієнтованої інформації.

Мета *текстового етапу* — формулювання комунікативного завдання, розвиток умінь і навичок роботи з текстом, що відповідають конкретному виду читання.

До *вправ текстового етапу* можна зарахувати такі: знайти відповіді на запитання щодо змісту тексту; виділити речення, які містять ключову інформацію; вибрати правильну відповідь із декількох запропонованих; розв'язати кросворд; узагальнити суть проблеми одним реченням; скласти запитання до речення, абзацу або тексту; дати характеристику герою тощо.

Запропоновані вправи розвивають уміння репродуктивного характеру, пов'язані з відтворенням матеріалу з опорою на виділені ключові слова, опорні речення, скорочений або спрощений текст.

Мета *післятекстового етапу* полягає в перевірці розуміння тексту, сприянні розвитку творчих здібностей учнів, їхньої фантазії на основі прочитаного тексту, формуванні вмінь вести бесіду на основі тексту (розкриття й обговорення проблем за текстом, передача тексту від імені автора і від третьої особи, розгорнутий діалог, аргументація з опорою на текст); поясненні суті питання в усній і письмовій формах тощо.

До *вправ післятекстового етапу* належать такі: висловити свою думку з проблеми/теми тексту; придумати своє продовження розповіді; скласти діалог на основі тексту; написати листа головному герою; підібрати прислів'я, фразеологізм, що відображає основний смисл тексту; придумати свій заголовок тексту; підготувати коротку анотацію тексту; зробити художній переклад тексту тощо.

Зазначені вправи сприяють не лише формуванню власної точки зору на події та факти, описані в текстах, а й розвивають уміння критично сприймати запропоновану інформацію. Водночас вправи дають змогу інтерпретувати актуальні країнознавчі та культурознавчі події та порівнювати їх з подіями, які відбуваються у власній країні.

Наведемо **приклад вправ і завдань** із навчального посібника “Culture and Art of Great Britain”, які передбачено використовувати у процесі роботи з автентичними матеріалами у профільній школі.

I. Дотекстовий етап

1. Read the quote and explain its meaning: “*Language is the key to the heart of people*” (Ahmed Deedat, a South African writer).

2. Read the proverb and explain its meaning: *"A man without culture is like a zebra without stripes"*. Do you know Ukrainian equivalents of this proverb?

3. Explain the meaning of the following proverbs about knowledge and give its Ukrainian equivalents. Use these proverbs in your own situations.

a) It is never too late to learn.

c) To know everything is to know nothing.

b) Soon learnt, soon forgotten.

d) Doubt is the key of knowledge.

4. What is the difference between the meaning of the word-combinations *"native language"* and *"mother-tongue"*?

5. Are the words *"dialect"* and *"slang"* synonyms? Do you notice any difference between their meanings?

6. What is the best definition of the word *"genre"*?

7. Do the words *"art"* and *"arts"* convey the same meaning?

8. Look at the table below. Compare some of British and Ukrainian national dishes and drinks.

9. Speak about the symbols of British countries. The table will help you.

10. Work in pairs and discuss what you know about British symbols or images. Do you know the main symbols of Ukraine? Speak about them.

II. Текстовий етап

1. Read the text and find the definitions of painting styles in the text.

2. Read the questions to the text and choose the correct answers.

3. Read the fragments of the texts below. Analyze each paragraph of these texts and speak about types of secondary schools and school subjects in Great Britain and Ukraine.

4. Read the text below. Can you see any difference between British and Ukrainian houses? What is it?

5. Read *"The Legend of Lady Godiva"*. Find the key sentences in each fragments of the text and discuss them with your classmates.

6. Read the fragments of different texts concerning languages in Great Britain. For questions (1–5) choose the correct answer (A, B or C).

7. Read the words of the song *"Yesterday"* and say what it is about.

8. Read the text *"The Beatles"*. Delete the wrong word in each of the pairs in italics.

9. According to the text above, everything is true, EXCEPT ____.

10. Find ten words in the puzzle concerning holidays in Great Britain mentioned above. Words can go across, down and diagonally.

III. Післятекстовий етап

1. Transform the text into ten short dialogues and act out these dialogues in pairs.

2. Make up your own short dialogues about the paintings of British or Ukrainian artists.

3. Write a letter to your foreign pen-friend about your hobbies and interests. You can use the following words and word combinations ...

4. Write an essay about your favourite singer (*or* music group, writer, film, book).

5. Compare New Year's traditions in Britain and Ukraine.

6. Work in groups of 3–4 pupils. Imagine that you are pupils of British and Ukrainian schools. Speak about the following problems of teenagers and youth in Great Britain and Ukraine ... Give advices to parents and grown-ups ...

7. Give your arguments for and against pole dance lessons at schools according to the article from a newspaper "*The Sun*". Whose point of view do you support – students', teachers' or Mrs Remmer's? Why?

8. Imagine that you and your friend live in the same flat, and there is only one TV. Decide together which programmes you are going to watch tonight. If you have different tastes, you must compromise.

9. Look at the list of bad behaviour in school giving in the text. How would you classify them? *Very serious / serious / quite bad / not bad behaviour*.

10. Prepare a presentation on a) *public and national holidays in Great Britain* or b) *the most notable symbols of the Queen Elizabeth II*, using additional sources.

Варто зазначити, що автентичні тексти в нашому посібнику супроводжуються автентичними малюнками, ілюстраціями, схемами і таблицями, які сприяють смисловій здогадці, покращують точність і повноту розуміння, допомагають утримувати в пам'яті послідовність викладених у тексті фактів і подій.

Окрім того, значну увагу в навчальному посібнику приділено формуванню мовленнєвих умінь школярів при вирішенні різноманітних комунікативних завдань із творчим і проблемним характером (виконання проєктів, підготовка презентацій, створення рекламних проспектів, ведення полілогів із культурної тематики, участь у ролевих іграх тощо).

Висновки. Отже, автентичний текст визначено нами як основний структурний компонент навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи, який забезпечує можливість найповніше розкрити національні особливості культури країни, мова якої вивчається.

Робота з автентичними текстами сприяє підвищенню інтересу до вивчення іноземної мови, забезпечує зв'язок навчального матеріалу з реальними ситуаціями, активізує асоціативну пам'ять і пізнавальну діяльність старшокласника, виховує почуття поваги до чужої

культури, розвиваючи водночас почуття гордості та любові до своєї власної. Використання автентичних матеріалів є основним засобом формування іншомовної комунікативної компетентності школярів, зокрема міжкультурної, у процесі оволодіння змістом елективного курсу.

Література

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
3. Концепція навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 38 с.
4. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзefович ; под ред. М. Г. Лебедько и З. Г. Прошиной. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. – 632 с.
5. Sanderson, Paul. Using Newspapers in the Classroom / P. Sanderson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – 271 p.

References

1. Azimov E. G. Novyi slovar metodicheskikh terminov i poniatii (teoriia i praktika obucheniiia yazykam) / E. G. Azimov, A. N. Shchukin. – M. : IKAR, 2009. – 448 s.
2. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / [nauk. red. S. Yu. Nikolaieva]. – K. : Lenvit, 2003. – 261 s.
3. Kontseptsiia navchalnykh posibnykiv elektyvnykh kursiv z inozemnykh mov dlia uchniv 10–11 klasiv profilnoi shkoly / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai ta in.] ; za nauk. red. V. H. Redka. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – 38 s.
4. Slovar terminov mezhkulturnoi kommunikatsii / I. N. Zhukova, M. G. Lebedko, Z. G. Proshina, N. G. Yuzefovich ; pod red. M. G. Lebedko i Z. G. Proshinoi. – M. : FLINTA : Nauka, 2013. – 632 s.
5. Sanderson, Paul. Using Newspapers in the Classroom / P. Sanderson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – 271 p.

Полонская Т. К.

**АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ
КАК ОСНОВНОЙ СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ УЧЕБНЫХ
ПОСОБИЙ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ
(на примере учебного пособия
“Culture and Art of Great Britain”)**

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме использования аутентичных текстов в процессе овладения старшеклассниками содержанием элективных курсов по иностранным языкам. Отмечено, что аутентичный текст является основным структурным компонентом учебных пособий элективных курсов по иностранным языкам для учащихся 10–11 классов профильной школы. Дано определение термина “аутентичный текст”, описаны его преимущества перед другими видами текстов. Выделен ряд критериев отбора аутентичных текстов к учебным пособиям иноязычных элективных курсов. Детально описаны три этапа работы с аутентичным текстом: предтекстовый, текстовый, послетекстовый. Определена цель каждого этапа, его задачи и ожидаемые результаты. Приведены примеры упражнений и заданий из учебного пособия “Culture and Art of Great Britain”, которые будут использованы в процессе работы с аутентичными текстами.

Ключевые слова: аутентичный текст; элективный курс; иностранный язык; учебное пособие; структурный компонент; профильная школа.

Polonska T.

**AUTHENTIC TEXT AS A MAIN STRUCTURAL COMPONENT
OF ELECTIVE COUSES TEXTBOOKS IN FOREIGN LANGUAGES
FOR THE STUDENTS OF PROFILE SCHOOL
(on the basis of the textbook
“Culture and Art of Great Britain”)**

The article deals with the problems of using authentic texts in the process of mastering elective courses content on foreign languages by senior pupils. It is marked that an authentic text is a main structural component of elective courses textbooks on foreign languages for students of 10–11 classes of profile school. The determination of the term “authentic text” is given, its advantages on other types of texts are described. The row of criteria for selection of authentic texts to elective courses textbooks is distinguished by the author.

Three stages of work with authentic texts are described in detail: a pre-text stage, a while-text stage, a post-text stage. The aim of every stage, its tasks and expected results, are determined. In particular, pre-reading tasks often aim to raise the students' knowledge of what they are about to read (their schematic knowledge) as this knowledge will help them to understand the text.

While-reading (or during-reading) tasks consist of summarizing, reacting, questioning, arguing, evaluating, and placing a text within one's own experience. The reading activities of while-reading stage help to encourage critical thinking of students and increase their comprehension and easy retention.

Post-reading (or after-reading) exercises first check students' comprehension and then lead students to a deeper analysis of the text. In the real world the purpose of reading is not to memorize an author's point of view or to summarize text content, but rather to see into another mind, or to mesh new information into what one already knows. To check the students' comprehension and retention of the information of a text that they have already tackled, teachers should employ the last stage – the post-reading stage.

At the end of this publication the examples of exercises and tasks are resulted from the elective course textbook "Culture and Art of Great Britain", which will be used in the process of work with authentic texts.

Key words: authentic text; elective course; foreign language; textbook; structural component; profile school.

УДК 378.37.001.94

ПРИНЦИПИ КОНСТРУЮВАННЯ ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ З ПОЗИЦІЇ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

О. І. Пометун,

*доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України,
головний науковий співробітник відділу
успільствознавчої освіти*

У статті сформульовано та розкрито шість загальнодидактичних принципів конструювання шкільного підручника у контексті зрушень в сучасній освітній парадигмі. Серед них: відповідність підручника Державному стандарту і навчальній програмі з предмета; особливостям змісту предмета; психолого-дидактичним вимогам до навчальної літератури; сучасному рівню розвитку технологій; українському соціокультурному контексту; вимогам педагогічного дизайну. Зазначені принципи обумовлені зовнішніми соціокультурними та науково-педагогічними чинниками та є загальними вимогами, що мають враховуватись у побудові теорії підручника з позицій системного підходу. При характеристиці підручника як системи принципи відображають ті суттєві характеристики, що відповідають за його практичне застосування і дають змогу визначити певні правила розробки та підготовки до публікації підручника з історії.

Ключові слова: шкільний підручник з історії; навчальна книга; принцип; історична освіта; конструювання.

Уже понад 20 років триває процес створення та трансформації вітчизняних підручників з історії для загальноосвітньої школи. За цей час змінилося декілька поколінь навчальної книги, кожне з яких мало свої особливості та характеристики. Проте дослідження свідчать, що навіть за умови доступності усіх інших навчальних матеріалів переважна більшість вчителів в Україні та інших країнах як і раніше значною мірою покладається на підручник як свій основний навчальний ресурс [1; 6; 9; 10]. Враховуючи це, можна зазначити, що можливості його вдосконалення далеко не вичерпані.

У наукових розвідках українських і зарубіжних учених останніх років представлено різні підходи до побудови, проектування і конструювання шкільного підручника. Наприклад, це праці Р. Арцишевського, В. Беспалька, Н. Бібік, Н. Буринської, А. Гірянки, Я. Кодлюк, О. Ляшенка, І. Товпинець, О. Топузова, О. Савченко, М. Скаткіна, І. Смагіна та багатьох інших. У методичному розумінні спроби розробки теорії підручника містять дослідження таких вчених, як К. Баханов, Л. Величко, Ю. Малієнко, О. Трухан, В. Редько, С. Шаповаленко та багато інших.

У своїх дослідженнях науковці переважно акцентують увагу на положеннях загальної теорії підручника, необхідності врахування змін, що відбуваються в освіті, насамперед в її змісті, аналізують функції та дидактичні й методичні засади створення підручників. На основі виявлених тенденцій намагаються сформулювати рекомендації новим авторам навчальних книг і їх користувачам — педагогам [2; 4; 8].

Наразі більшість дослідників згодні з тим, що підручник не лише забезпечує можливість засвоєння учнем певного змісту освіти. Він повинен сприяти розвитку особистості учня: його інтелектуальних здібностей, мотиваційної сфери, особистісних якостей, системи ціннісних орієнтацій, тобто забезпечувати умови для формування всієї сукупності якостей і властивостей особистості, які складають основу активної, продуктивної та самостійної життєдіяльності в умовах соціальної дійсності, що все більше ускладнюється [7; 8; 10].

І з цієї точки зору, підручник — це комплексна модель освітнього процесу, що відображає його цілі, принципи, зміст, технологію. При цьому підручник не лише відображає певну модель освітнього процесу, але і проектує її реалізацію. Лише визначивши ці вихідні позиції, ми зможемо відібрати із загальної теорії підручника і сконструювати окремі елементи підручника, які складуть “пазл” — власне систему, якою і є підручник [2; 3; 10; 15]. Розгляду структури і окремих компонентів цієї системи присвячено чимало праць сучасних дослідників, зокрема із методики навчання історії [5; 12; 13; 14].

Водночас теоретичний аналіз і особистий досвід розробки підручників з історії дали можливість визначити декілька засадничих принципів конструювання підручника, які очевидно можуть розглядатися як загальнодидактичні, що їх мають дотримуватися розробники будь-якої навчальної книги. У зазначеному контексті принципи — це загальні вимоги до побудови теорії, сформульовані як те первинне, що лежить в основі певної сукупності фактів [16]. При характеристиці підручника як системного утворення принципи відображають ті суттєві характеристики, що відповідають за правильне функціонування цієї системи, без яких вона не виконувала б свого призначення. Саме їх дотримання може забезпечити значне покращення якості підручника, а отже, навчальних досягнень учнів, що з ним працюють.

Очевидно, що загальні принципи проявлятимуться по-різному залежно від навчального предмета. Формулювання і врахування цих принципів має важливе значення не лише для практики створення, але й експертизи і оцінювання підручників.

Метою статті є визначення і обґрунтування сутності шести взаємопов'язаних принципів підручникотворення, які конкретизовано на розробці підручника з історії, висвітлення питань конструювання підручника з історії і підготовки його до публікації, пов'язані з реалізацією цих принципів.

Спочатку назвемо ці базові принципи, серед яких, на нашу думку, можна визначити відповідність підручника:

- Державному стандарту і навчальній програмі з предмета;
- особливостям змісту навчального предмета;
- психолого-дидактичним вимогам до навчальної літератури;
- сучасному рівню розвитку технологій;
- українському соціокультурному контексту;
- вимогам педагогічного дизайну.

Названі принципи обумовлені зовнішніми соціокультурними та науково-педагогічними чинниками та є загальними вимогами, що мають враховуватись у побудові теорії підручника з позицій системного підходу.

Характеризуючи кожен з названих принципів (рис. 1), пояснимо, що це означає та (або) у чому його сутність, чому це важливо, як він може бути імplementований у процесі проектування і створення підручника з історії. Ця характеристика принципів головним чином базується на попередніх дослідних працях як автора статті, так і співавторів у підручникотворенні, опублікованих останніми роками, а також на багаторічному особистому досвіді розробки і оприлюднення підручників з історії та інших суспільствознавчих предметів для основної та старшої школи.



Рис. 1. Принципи конструювання підручника

Принцип 1. Відповідність підручника Державному стандарту та навчальній програмі

Цей принцип передбачає, що підручник має бути розроблений для втілення і реалізації чинного Державного стандарту освіти та вимог чинної навчальної програми. Оскільки в Україні Державний стандарт освіти не є регламентуючим документом і описує лише загальні підходи до навчання історії, то у широкому сенсі це означає, що всі його положення має втілювати навчальна програма. На жаль, нині далеко не всі чинні програми з історії дають можливість реалізувати методологічні підходи, закладені у стандарті (причому іноді вони навіть не декларуються авторами програм) [11].

З іншого боку, за невизначеності та “непрацездатності” Державного стандарту саме чинна навчальна програма є переліком вимог, яким всі учні мають відповідати після опанування того чи іншого курсу історії. За різної якості програм, що іноді готуються випадково визначеними авторами без належного обговорення і експертизи, не всі вони можуть слугувати достатньо ясними критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів.

Однак нині це єдиний документ, який так чи інакше “захищає” учня і батьків від надмірної іноді вимогливості вчителів та може забезпечити (наблизитися до забезпечення) рівні можливості отримання якісної освіти. Варто зауважити на необхідності розробки реаль-

ного курикулуму, що дасть можливість українській освіті зробити вже назрілий крок до подальшої її демократизації за європейськими стандартами, що дасть змогу всім співавторам навчального процесу вчити, вчитися та бути оціненими відповідно до єдиних і зрозумілих вимог.

Очевидно, що при всій недосконалості тієї чи іншої програми з історії, всі підручники повинні забезпечити учням можливості її опанування (не перекладаючи це завдання на вчителя). Причому це не можна зводити лише до змісту підручника. Підручник має не лише викладати зміст відповідно до програми, а й забезпечувати можливість формування в учнів програмових понять та умінь на тому чи іншому історичному матеріалі. Ще більшим викликом для авторів підручників є відображення тих завдань, які у програмі лише декларовані, наприклад формування цінностей та ідентичності учнів, історичного мислення, критичного мислення, креативності, позитивного ставлення до історії як предмета тощо. Шляхи розв'язання цих завдань сучасні програми залишають на розсуд авторів підручників, що породжує значні коливання в експертних оцінках якості того чи іншого підручника, адже вони є суб'єктивними.

Вищезазначене дає змогу стверджувати, що оскільки кожен підручник є, по суті, власною інтерпретацією і відображенням розуміння чинної програми його авторами, вони мають ретельно вивчити чинну програму під час розроблення навчальної книги. А ще важливішими є їхня співпраця з авторами програми та отримання від них зворотного зв'язку. Хочеться сподіватися, що унормування курикулуму зробить таку співпрацю нарешті можливою і бажаною, так само як широке залучення розробників курикулуму до створення підручників. Назрілим є і питання спілкування розробників програм з авторами підручників і вчителями для роз'яснення її положень.

Принцип 2. Відповідність підручника особливостям змісту історії як предмета

Без сумніву історія є досить складною і специфічною науковою та навчальною дисципліною. Серед її особливостей зазначимо насамперед те, що предметом вивчення є події і явища минулого, віддалені від нас в часі, а іноді і в просторі, які учень не може побачити в реальному житті. Окрім того, предметом дослідження на уроках, на відміну від інших предметів є конкретні, іноді одиничні факти, життя та діяльність історичних осіб, різних місцевостей тощо. Нарешті, політичний тиск змушує авторів програм (а отже підручників) збільшувати обсяг курсів сучасної історії за рахунок подій останніх років. Це обумовлює необхідність для авторів програм і підручників шукати критерії відбору історичного матеріалу, особливо фактичного, що

мають засвоювати учні різного віку і здійснювати жорсткий відбір історичних відомостей.

Такий відбір, у поєднанні з певними ідеологічними та політичними пристрастями і уподобаннями авторів, часто породжує суперечності навколо змісту історичних курсів. А якщо додати до цього постійні спроби різних політичних сил спекулювати на цьому змісті для доведення правильності власної або хибності протилежної точки зору, стає зрозумілим, чому історія постійно перебуває у центрі уваги громадянського суспільства. Нарешті додамо, що шкільна історія є носієм сподівань суспільства щодо виховання патріотів України, свідомих громадян, моральних особистостей, що за відсутності достатньої кількості інших суспільствознавчих предметів і цілеспрямованої роботи у цьому напрямі всіх вчителів і батьків, робить ці завдання практично нездійсненними.

Однак, проектуючи шкільний підручник, маємо розуміти, що він повинен забезпечити насамперед навчання учнів по можливості “об’єктивній”, “нейтральній” історії. У ньому мають бути представлені всі необхідні для розуміння історичного процесу історичні відомості (включаючи історичні факти, поняття і методи історичного дослідження), причому в раціональному співвідношенні, що визнається віком учнів.

Окрім того, оптимальними маємо визнати підручники, які презентують і відображають природу, структуру і понятійно-категоріальний апарат історичної науки. Звичайно, важливість цього принципу легко декларувати, проте забезпечити його дотримання у процесі конструювання підручника набагато складніше, ніж уявляють критики підручників. У багатьох випадках вивчення сучасних підручників свідчить, що вони презентують історичний зміст некоректно, неповно, або навіть з помилками. Іноді це технічні помилки, що можуть бути виправлені легко, але іноді вони не є технічними і показують прогалини в історичних концепціях чи знаннях авторів.

З іншого боку, підручник з історії має виконувати покладені на нього виховні завдання. Нарешті, “метазавданням” сучасного навчання історії (більшою мірою ніж інших предметів) є розвиток критичного і системного мислення учнів, їхніх умінь працювати з джерелами, орієнтуватись у сучасному інформаційному просторі.

Вищевикладене свідчить про обов’язкову необхідність присутності в авторському колективі професійного історика – фахівця з глибокими історичними знаннями, або принаймні забезпечення видавництвами історичної експертизи підручника як обов’язкового документа перед грифуванням підручника. Це може додати нам впевненості, що однією з характеристик підручника буде його “історичність”.

Іншим важливим пунктом є можливість отримання зворотного зв'язку від вчителів і учнів, які використовують підручник. Очевидно, що якась частина помилок і недоречностей стає очевидною тільки в реальній практиці навчання. На жаль, сучасна система отримання авторами зворотного зв'язку в Україні через декілька років після публікації підручника і відсутність реального механізму внесення змін у чинні підручники зводить нанівець можливість їхнього покращення.

Отже, перегляд, експертиза й апробація підручників, особливо істориками і вчителями-практиками є обов'язковими правилами реалізації цього принципу і певною запорукою подальшого розвитку підручникотворення.

Принцип 3. Відповідність підручника психолого-дидактичним і методичним вимогам до навчальної книги

Цей принцип вимагає, щоб підручник було розроблено таким чином, щоб давати можливість продуктивного викладання вчителем і пізнання учнями предмета, а також ефективного оцінювання ними результатів навчання історії.

Як зазначають вчені, підручник як навчальний інструмент чи ресурс може містити різноманітні педагогічні “повідомлення”, адресовані як вчителям, так і учням, і пропонувати їм різні педагогічні та навчальні стратегії. Відповідно, наразі підручнику властиві зовсім нові функції. Він має допомогти учневі й учителю організувати пізнавальну діяльність максимально ефективно, перетворивши кожний параграф на певний завершений цикл компетентісно орієнтованого навчання: від планування результатів засвоєння змісту учнями до набуття і перевірки їх. Крім того, він повинен забезпечити формування предметної історичної компетентності учнів (знання, уміння й навички, ставлення до подій та процесів), а отже, і розвиток емоційно-ціннісної сфери учнів.

Фактично, добре побудований підручник впливає не лише на те, що викладає вчитель і опановують учні, а й на те, як навчати і навчатись, як досягти найкращих результатів в опануванні історії. Зазвичай, психолого-дидактична і методична орієнтація навчальної книги є прихованою, однак іноді вона декларується відкрито. Наприклад, у тексті можна побачити спеціальні рубрики і завдання, наприклад: “давайте спробуємо”, “працюймо в групах”, “готуймося до уроку узагальнення”, “завдання для навчального проекту”, “проведіть дискусію”, які, по суті, спрямовують навчальний процес у певне русло. Для оцінки навчальних досягнень і самоперевірки учнів підручник також може містити репродуктивні, перетворюючі та творчі запитання, завдання для проектної роботи, письмового виконання чи позакласної роботи. Хороший підручник має кодифі-

кувати і синтезувати матеріал таким чином, щоб одночасно забезпечувати когнітивне, афективне та соціальне зростання учнів.

Будучи для учнів важливим джерелом інформації, якісний підручник має розвивати здатність школярів до навчання через читання. Тому пильної уваги заслуговують кількість і якість текстів, які він містить. Іншими бажаними ознаками якісного підручника є інтерактивність, можливість пробудити інтерес учнів, залучити їх до процесу навчання, розвинути їхню активність.

Аналіз чинних підручників свідчить, що деякі з них є досить гнучкими і дають змогу вчителям обирати той чи інший варіант організації навчального процесу як на окремому уроці, так і в цілому. Важливим є обізнаність авторів підручника з останніми досягненнями навчальної практики, психолого-педагогічної теорії та останніх досліджень у цій галузі. Корисною є також обізнаність авторів підручників із знаннями і уміннями учнів, сформованими у попередньому класі. Лише таким чином може бути забезпечено наступність і системність у вивченні предмета. На жаль, сьогодні цієї вимоги дотримуються далеко не всі автори підручників з історії, що породжує хаотичність не стільки в знаннях, скільки у формуванні компетентностей і умінь учнів.

Виходячи із зазначеного, присутність у команді авторів особи з досвідом практичного викладання чи вчителя-практика, чи методиста є дуже корисною. В іншому випадку таку присутність може замінити тільки попередня апробація підручника в реальній практиці навчання і наступний перегляд і корегування його авторами.

Якщо підручник розроблено фахівцями з методики історії чи переглянуто педагогічними експертами та вчителями перед публікацією, а також відкореговано відповідно до їхніх зауважень, це забезпечить дійсне, а не формальне дотримання цього принципу.

Принцип 4. Відповідність підручника сучасному рівню розвитку технологій

Значення і застосування технологій у навчанні історії поступово розвивається від використання діафільмів і слайдів 70–80 рр. до комп'ютерів кінця XX — початку XXI ст. і сьогодення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Однак і досі, як і роки тому, історична освіта не завжди пов'язана із сучасними технологіями, а підручники з історії звертають увагу на існування їх. Очевидно, що сучасні освітні реформи мають долати цю прірву більш ефективно та послідовно, ніж це є зараз. Наразі використання цих технологій у навчанні обумовлено не лише тим, що ми вивчаємо і як ми це робимо, а й тим — навіщо ми це робимо. Тому технології мають бути не лише відображені у підручниках, а стати невід'ємною частиною викладання і вивчення історії. Прикладом того, наскільки швидко

все змінюється на уроці, є масове використання учнями і вчителями комп'ютерних презентацій як засобу навчання, відеофрагментів чи ілюстрацій з Інтернету, пошук там додаткової інформації тощо.

Підручник як найважливіший засіб навчання має інтегрувати ІТ-технології для підтримки та організації процесу навчання. Він має орієнтувати учнів на роботу з різними джерелами інформації, оцінку її достовірності, проведення доступних досліджень та презентацію їхніх результатів тощо. Для цього підручник має вміщувати цікаві проблеми, які учні можуть досліджувати і реалізовувати відповідні проекти. Це допоможе їм фокусуватися на розумінні, зборі інформації, виявленні логічних зв'язків і систематизації інформації, простеженні розвитку подій, тенденціях тощо. Це може зробити навчання не лише більш цікавим, але й більш ефективним. Воно забезпечить можливість розвивати в учнів мисленнєві операції високого рівня та здатність до вирішення проблем життя суспільства, що наразі вже неможливо без ІТ-технологій. Крім того, є багато елементів історичної інформації, наприклад статистичні дані, хронологія тощо, які потребують графічної наочності, а отже, мають бути ефективно представлені за допомогою ІТ-засобів.

З огляду на сучасний швидкий темп розвитку технологій очевидно, що вже завтра вони будуть відігравати провідну роль у навчанні взагалі, а отже, не врахувавши цього зараз, ризикуємо ще більш посилити відставання від розвинених освітніх систем інших країн.

Таким чином, цей принцип вимагає, щоб автори підручників були обізнані із сучасним рівнем розвитку технологій або мали можливість залучити такого експерта. Корисним буде і відповідний зворотний зв'язок від вчителів та учнів.

Принцип 5. Відповідність підручника українському соціокультурному контексту

Принцип відповідності підручника сучасному соціальному та культурному контексту України для підручника з історії є надзвичайно важливим. Шкільна історія не може викладатися без узгодження із соціальним і культурним контекстом, в якому відбувається навчання. Таке узгодження реалізується через способи представлення історичного матеріалу та методик організації його опанування учнями. Отже, відповідно до цього принципу, розробники підручника мають незалежно від шкільного курсу (класу), який висвітлює підручник, дотримуватись українських реалій, спрямовувати його виклад таким чином, щоб увесь його зміст враховував особливості та актуальні питання розвитку нашого суспільства і держави.

Український контекст має наразі як певні особливості, так і спільні риси, що притаманні всім посттоталітарним і постколоніальним державам. Його основні характеристики мають суттєво впливати

на підручник з історії, щоб забезпечити особистісно орієнтований і виховний вплив на учня, якого потребує сучасний стан і майбутнє українського суспільства. Зокрема, тексти і завдання підручника мають спрямовуватися на:

- утвердження цінностей демократії, демократичної держави, демократичних свобод громадян;
- посилення довіри до державної влади, держави як важливого інституту суверенної незалежної України, поваги до держави, права і закону;
- утвердження активної громадянської позиції учня як патріота і громадянина, готового докласти зусиль для трансформації суспільства і держави;
- демонстрацію через історичний матеріал прикладів відповідальності за свій народ і державу, згуртованості перед обличчям національної небезпеки, виправлення частково втрачених українським суспільством ціннісних орієнтирів та самоідентифікації, подолання культурної маргінальності значного відсотка населення України;
- подолання багаторічної ідеалізації образу Росії як “братньої” держави; демонстрація того, що українська державність завжди суперечила і зараз суперечить російським національним інтересам і вважається її ідеологами і владою “тимчасовим непорозумінням”;
- врахування високого рівня розвитку технологій, що є одним із глобалізаційних чинників, який суттєво впливає на сучасне українське суспільство, зокрема на учнів.

Таким чином, цей принцип вимагає від розробників підручника знання не лише конкретного історичного курсу, а й більш широкого українознавчого контексту.

Принцип 6. Відповідність вимогам сучасного педагогічного дизайну

Останній принцип є скоріше технічним, однак є сенс приділити йому певну увагу.

Цей принцип потребує того, щоб презентація, подання історичного матеріалу у навчальній книзі відповідала моделі та потребам викладання і учіння. Вона має бути добре продуманою і відрізнитися гарним дизайном, тобто такою, щоб використання підручника було легким і приємним і спрямовувало як учіння (діяльність учня), так і викладання (діяльність вчителя). Дотримання цього принципу передбачає діяльність не лише авторів, а й видавництв, насамперед фахівців з дизайну навчальних книжок.

Якщо викласти його сутність конкретно і коротко, то для підручника з історії це означає: 1) ретельний відбір, гарну якість ілюстрацій,

насамперед аутентичних епосі, що вивчається, їх раціональне розташування і розмір (він має бути достатнім для роботи з ними на уроці); 2) гарну якість загального оформлення підручника у цілісній системі його компонентів та якісний друк; 3) раціональне та продумане використання кольорів (таких, що підходять для навчальної літератури); 4) просту, але образну літературну мову. Структура підручника не має містити внутрішніх суперечностей: після перших декількох параграфів не повинно бути сюрпризів для учня з точки зору розташування та подання матеріалу. Тоді користувач тексту звикає до макету, способу викладу тексту, характеру малюнків, ілюстрацій, прикладів документів і може оптимально використовувати підручник.

Для того, щоб втілити цей принцип у життя автори і видавці мають працювати разом, поділяючи складності та відповідальність, запрошувати фахівців у цій сфері, і головне — приділяти достатньо уваги цим питанням.

На табл. 1 представлено коротке резюме названих принципів конструювання підручників.

Таблиця 1

Принципи конструювання підручника і практичні рекомендації для авторів і видавців

Принципи	Рекомендації
1. Відповідність підручника Державному стандарту і навчальній програмі з предмета	<p>1. Розробники підручника повинні добре орієнтуватись і реалізувати основні вимоги і підходи Державного стандарту і чинної програми.</p> <p>2. Розробники підручника мають працювати у тісному контакті з авторами стандарту і навчальної програми.</p> <p>3. Підручники мають проходити поглиблену експертизу щодо можливостей реалізації вимог стандарту і програми та забезпечення відповідних результатів навчання</p>
2. Відповідність підручника особливостям змісту предмета	<p>1. Підручник має забезпечувати можливість учнів розуміти, застосовувати і поповнювати свої знання та вміння з предмета.</p> <p>2. Автори підручника повинні мати базові знання з історії або запросити в команду вченого-історика.</p> <p>3. Підручник має проходити попередню (до опублікування) експертизу вчених-істориків і вчителів-практиків</p>

Принципи	Рекомендації
3. Відповідність підручника психолого-дидактичним вимогам до навчальної літератури	<p>1. Розробники підручника повинні мати знання з дидактики (теорії навчання і шкільного підручникотворення) і вікової психології.</p> <p>2. У команді розробників обов'язково мають бути експерти з методики викладання предмета або вчителі-практики.</p> <p>3. До видання підручник має пройти апробацію і отримати зворотний зв'язок від вчителів, учнів і батьків.</p> <p>4. Після видання підручника має бути забезпечена можливість його удосконалення відповідно до рекомендацій вчителів-практиків</p>
4. Відповідність підручника сучасному рівню розвитку технологій	<p>1. Автори підручника мають бути обізнані з розвитком технологій.</p> <p>2. Команда розробників має включати експерта з використання технологій у навчанні історії</p>
5. Відповідність підручника українському соціокультурному контексту	<p>1. Автори підручника мають орієнтуватись у сучасному соціальному і культурному контексті України і враховувати його у розробці тексту і методичного апарату підручника.</p> <p>2. Українознавчий контекст учня з історії має формуватися з урахуванням потреб української держави і українського суспільства</p>
6. Відповідність підручника вимогам педагогічного дизайну	<p>1. Видавці і автори підручників мають бути обізнані з вимогами педагогічного дизайну.</p> <p>2. Команда розробників має включати фахівця чи консультанта з педагогічного дизайну</p>

Література

1. Altbach, Philip G. 1983. "Key Issues of Textbook Provision in the Third World." *Prospects* 13 (3):315–325.
2. Атаманчук П. С. Реалізація функції управління в підручнику з фізики / П. С. Атаманчук, І. В. Оленюк // *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. пр. – К. : Педагогічна думка, 2003. – Вип. 4. – С. 82–85.
3. Беспалько В. П. Теория учебника: дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
4. Буринська Н. М. Особистісно зорієнтоване навчання як провідна дидактична функція сучасного підручника / Н. М. Буринська // *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. пр. – К. : Педагогічна думка, 2003. – Вип. 4. – С. 7–10.

5. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти : монографія / К. О. Баханов. – Донецьк : ТОВ “Юго-Восток, ЛТД”, 2005. – 384 с.
6. Elliott, David L., and Woodward, Arthur, eds. 1990. Textbooks and Schooling in the United States(89th Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago: National Society for the Study of Education.
7. Жерар Ф.-М. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Ф.-М. Жерар, К. Роеж'єр ; пер. з франц. М. Марченко. – К. : КІС, 2001. – 352 с.
8. Жосан О. Е. Зміст підготовки незалежних експертів шкільних підручників у закладі післядипломної освіти / О. Е. Жосан // Нова педагогічна думка : зб. наук. пр. – Рівне, 2012. – № 2. – С. 16–20.
9. Жосан О. Е. Шкільне підручникомознавство як наукова дисципліна / О. Е. Жосан // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 105–112.
10. Кодлюк Я. П. Аналіз і оцінювання шкільних підручників. Дидактичний аспект / Я. П. Кодлюк // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1–4. – С. 72–79.
11. Навчальні програми для 8–9 класів для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) з поглибленим вивчення окремих предметів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти). Історія [Електронний режим]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/istoriya-\(istoriya-ukrayini,-vsesvitnya-istoriya\).pdf](http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/istoriya-(istoriya-ukrayini,-vsesvitnya-istoriya).pdf)
12. Пометун О. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії / О. І. Пометун // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 2. – С. 146–157.
13. Пометун О. І. Методичний коментар до програми 2012 року з історії для основної школи / [О. І. Пометун та ін.] // Бібліотека журналу “Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання”. – 2013. – № 5–6.
14. Смагін І. І. Методологічні засади аналізу теорії і практики шкільного підручникотворення з суспільствознавчих навчальних предметів [Електронний ресурс] / І. І. Смагін // Народна освіта. – 2009. – № 2 (8). – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/>
15. Смагін І. І. Методологічні проблеми дослідження освітніх ідеологій / І. І. Смагін // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 3. – 224 с. – С. 36–45.
16. Тлумачний словник української мови : в 11 т. – 1976. – Т. 7. – С. 693.

References

1. Altbach, Philip G. 1983. “Key Issues of Textbook Provision in the Third World.” *Prospects* 13 (3):315–325.
2. Atamanchuk P. S. Realizatsiia funktsii upravlinnia v pidruchnyku z fizyky / P. S. Atamanchuk, I. V. Oleniuk // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. – К. : Pedahohichna dumka, 2003. – Vyp. 4. – S. 82–85.

3. Bepalko V. P. Teoriya uchebnyka: dydaktycheskyi aspekt / V. P. Bepalko. – M. : Pedahohyka, 1988. – 160 s.
4. Burynska N. M. Osobystisno zorientovane navchannia yak providna dydaktychna funktsiia suchasnoho pidruchnyka / N. M. Burynska // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. – K. : Pedahohichna dumka, 2003. – Vyp. 4. – S. 7–10.
5. Bakhanov K. O. Suchasna shkilna istorychna osvita: innovatsiini aspekty : monohrafiia / K. O. Bakhanov. – Donetsk : TOV “Yuho-Vostok, LTD”, 2005. – 384 s.
6. Elliott, David L., and Woodward, Arthur, eds. 1990. Textbooks and Schooling in the United States (89th Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago: National Society for the Study of Education.
7. Zherar F.-M. Yak rozroblaty ta otsiniuvaty shkilni pidruchnyky / F.-M. Zherar, K. Roehier ; per. z frants. M. Marchenko. – K. : KIS, 2001. – 352 s.
8. Zhosan O. E. Zmist pidhotovky nezaleznykh ekspertiv shkilnykh pidruchnykiv u zakladi pisladyplomnoi osvity / O. E. Zhosan // Nova pedahohichna dumka : zb. nauk. prats. – Rivne, 2012. – N 2. – S. 16–20.
9. Zhosan O. E. Shkilne pidruchnykoznavstvo yak naukova dystsyplina / O. E. Zhosan // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 105–112.
10. Kodliuk Ya. P. Analiz i otsiniuvannia shkilnykh pidruchnykiv. Dydaktychnyi aspekt / Ya. P. Kodliuk // Pidruchnyk XXI stolittia. – 2003. – N 1–4. – S. 72–79.
11. Navchalni prohramy dlia 8–9 klasiv dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (klasiv) z pohlyblyenym vyvchennia okremykh predmetiv (za novym Derzhavnym standartom bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity). Istoriia [Elektronnyi rezhym]. – Rezhym dostupu: [http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/istoriya-\(istoriya-ukrayini,-vsesvitnya-istoriya\).pdf](http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/istoriya-(istoriya-ukrayini,-vsesvitnya-istoriya).pdf)
12. Pometun O. Realizatsiia kompentnisnoho i diialnisnoho pidkhodiv u suchasnomu pidruchnyku istorii / O. I. Pometun // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2015. – N 2. – S. 146–157.
13. Pometun O. I. Metodychnyi komentar do prohramy 2012 roku z istorii dlia osnovnoi shkoly / [O. I. Pometun ta in.] // Biblioteka zhurnalu “Istoriia i suspilstvoznnavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia i metodyka navchannia”. – 2013. – N 5–6.
14. Smahin I. I. Metodolohichni zasady analizu teorii i praktyky shkilnoho pidruchnykotvorennia z suspilstvoznnavchykh navchalnykh predmetiv [Elektronnyi resurs] / I. I. Smahin // Narodna osvita. – 2009. – N 2 (8). – Rezhym dostupu: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/>
15. Smahin I. I. Metodolohichni problemy doslidzhennia osvitnikh ideolohii / I. I. Smahin // Visnyk pisladyplomnoi osvity : zb. nauk. pr. – K. : Milenium, 2006. – Vyp. 3. – 224 s. – S. 36–45.
16. Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy : v 11 t. – 1976. – T. 7. – S. 693.

Е. И. Пометун

ПРИНЦИПЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

В статье сформулированы и раскрыты шесть заголовно-дидактических принципов конструирования школьного учебника в контексте сдвигов в современной образовательной парадигме. Среди них: соответствие учебника Государственному стандарту и учебной программе по предмету; особенностям содержания предмета; психолого-дидактическим требованиям к учебной литературе; современному уровню развития технологий; требованиям педагогического дизайна. Указанные принципы обусловлены внешними социокультурными и научно-педагогическими факторами и являются общими требованиями, должны учитываться в построении теории учебника с позиций системного подхода. При характеристике учебника как системы принципы отражают те существенные характеристики, отвечающие за его практическое применение и позволяют определить определенные правила разработки и подготовки к публикации учебника по истории.

Ключевые слова: школьный учебник по истории; учебная книга; принцип; историческое образование; конструирования.

O. I. Pometun

PRINCIPLES OF CONSTRUCTING HISTORY TEXTBOOKS FROM THE ASPECT OF A SYSTEMATIC APPROACH

In the article, the common didactic six principles of designing a textbook in the context of development in the modern educational paradigm are formulated and studied. They are the following: compliance with the state standards and the curriculum, features of the content; psychological and didactic requirements for textbooks; the current level of technology; Ukrainian socio-cultural context; pedagogical design requirements. These principles are predetermined by the external socio-cultural, scientific and educational factors and are general requirements that must be taken into account in constructing the theory of a textbook system approach. The descriptions of a textbook as a system of principles reflect the essential characteristics that are responsible for its practical application and allow you to define certain rules for the development and preparation for the publication of history textbooks.

Key words: school history textbook; academic book; principle; historical education; designing.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОРЕКЦІЇ ДИЗОРФОГРАФІЇ В УЧНІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

З. С. Пригода,

кандидат педагогічних наук,

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,

старший науковий співробітник лабораторії логопедії

e-mail: prigoda_1986@mail.ru

У статті представлено аналіз спеціальної літератури з проблеми орфографічного письма в учнів з тяжкими порушеннями мовлення середньої ланки навчання. Розкрито поняття “дизорфографічна помилка” і “структура орфографічної навички”. Репрезентовано психолінгвопедагогічну модель грамотного письма. Охарактеризовано розділи методичних рекомендацій та психолінгвістичний підхід, який є основним інструментарієм щодо корекції дизорфографії і в майбутньому є втіленням для створення сучасного підручника.

Ключові слова: дизорфографія; дизорфографічна помилка; орфографічна навичка; грамотне письмо.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших проблем сучасної теоретичної та практичної логопедії є корекція та попередження порушень писемного мовлення. Дослідження свідчать, що в учнів з різними мовленнєвими патологіями спостерігаються значні труднощі під час оволодіння програмним матеріалом з української мови, у зв'язку із чим вони допускають значну кількість дизорфографічних помилок на письмі. У спеціальній літературі дизорфографічна помилка трактується як недостатньо сформована орфографічна навичка (ОН), що проявляється у незасвоєнні морфологічного принципу письма [1, с. 159; 3, с. 286].

У процесі оволодіння мовними знаннями порушення формування орфографічної навички обумовлює труднощі в опануванні програмного матеріалу з української мови школярів із зазначеною категорією. Статистичні дані свідчать, що 80 % школярів середньої ланки навчання припускаються дизорфографічних помилок, що мають сталу тенденцію до їх збільшення [5, с. 44].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз проблеми шкільної неуспішності, за даними науково-методичної літератури, свідчить, що дослідження проводяться давно та цікавлять як логопедів, педагогів-практиків, так і науковців. Численні дослідження (Л. Бартеневої, О. Гриненко, Е. Данілавічюте, І. Колповської, О. Корнева, Р. Лалаєвої, О. Логінової, М. Медведєва, Л. Парамонової, І. Прищепової, І. Садовнікової, Н. Серебрякової, О. Смірної, В. Тарасун, Л. Токаревої, М. Шеремет, А. Ястребової та ін.) свідчать, що діти з мовленнєвою патологією мають значні труднощі в опануванні предметів мовного циклу. Актуальність проблеми зумовлює необхідність у розробленні методичних рекомендацій, спрямованих на корекцію дизорфографічних помилок.

Виклад основного матеріалу. Нами було розроблено методичні рекомендації, спрямовані на корекцію дизорфографії в учнів із тяжкими порушеннями мовлення, що навчаються у 5–6 класах у спеціальних загальноосвітніх школах для дітей з ТПМ, які складаються із трьох розділів. У першому розділі представлено сучасні погляди на проблему засвоєння грамотного письма школярами з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Обґрунтовано основні етапи формування структурних компонентів орфографічної навички. Аналіз лінгвістичної, психолінгвістичної та психолого-педагогічної літератури свідчить про наявність значного інтересу науковців і практиків до процесу орфографічно правильного письма, що є невід’ємною складовою структури писемного мовлення, формування його навичок в умовах нормального мовленнєвого онтогенезу, а також специфіки його становлення у школярів із ТПМ. Водночас теоретичні та емпіричні дані стосовно типів, механізмів, методик діагностики та корекції порушень орфографії у школярів із ТПМ є побіжними та не враховують специфічну структуру базової патології, що часто є причиною загального недорозвитку мовлення, який проявляється як на рівні усного, так і писемного мовлення.

Таким чином, усе вищезазначене спрямовує дослідження в окресленому напрямі та дає підстави для розроблення психолінгво-педагогічної моделі грамотного письма (рис. 1), яка допоможе зрозуміти внутрішню структуру засвоєння норм орфографії у процесі шкільного навчання, встановити взаємообумовлені зв’язки мовних компонентів із структурними компонентами орфографічної навички, яка лежить в основі морфологічного принципу.

Першою складовою орфографічної навички є уміння побачити орфограму у слові, тобто встановлювати різницю у звуковому та графічному складі слова. Успішне оволодіння зазначеним умінням передбачає сформованість уявлення про звуко-буквений склад сло-

ПСИХОЛІНГВОПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА

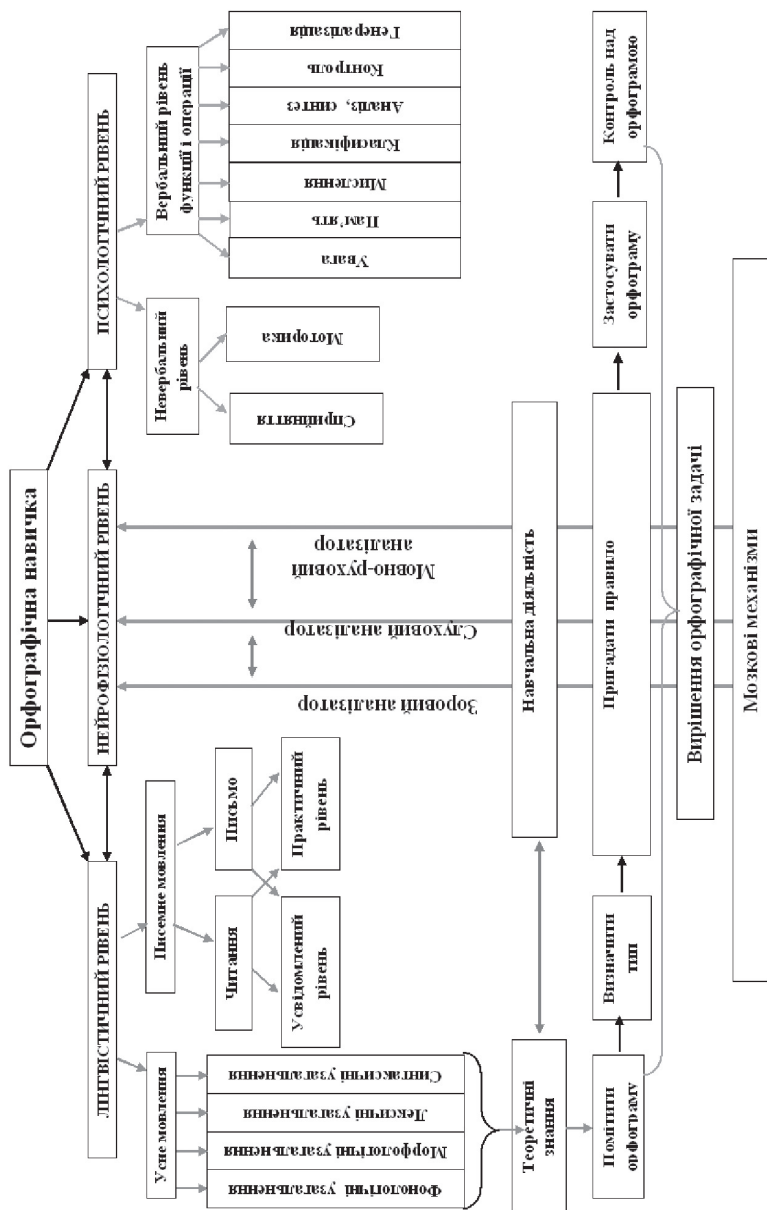


Рис. 1

ва та здатність учнів помітити у мовленні різні варіанти звучання фонем, які входять до складу однієї й тієї ж морфеми. Уміння бачити фонетичне чергування тісно пов'язане зі сформованістю слухового аналізатора, а саме: слухового сприйняття, слухової уваги та пам'яті. Провідним аналізатором першої складової орфографічної навички є слуховий. Побачити орфограму — це виявити орфографічну пильність, яка є найбільш складним компонентом ОН [4, с. 71; 5, с. 44].

Наступною структурною складовою ОН є уміння визначати тип орфограми. Забезпечення цього уміння відбувається на основі сформованості морфологічного аналізу та достатнього рівня володіння лінгвістичними знаннями про морфемний розподіл слів. Усе це забезпечить можливість цілеспрямовано та на усвідомленому рівні визначити пізнавальну ознаку орфограми і пригадати, до якої орфографічної групи відносяться. У цей період на провідне місце виходить сукцесивний аналіз, формування якого, відповідно до онтогенезу, у 10–12 років виходить на завершальну стадію.

Після того, як визначено тип орфограми, учні пригадують правило і, використовуючи засвоєні на уроках мови теоретичні знання з розділу орфографія, відповідним чином записують слово, тобто розв'язують орфографічну задачу, в основі якої лежить орфографічна дія, що виконується за певним алгоритмом. Провідним процесом зазначеного уміння є оперативна пам'ять і зорова увага. На зазначеному етапі здійснюється актуалізація теоретичних знань та автоматизація орфографічних дій. Цей процес є складним і довготривалим. Таким чином, четвертою складовою орфографічної навички є розв'язання орфографічної задачі. У процесі цього актуалізуються такі розумові дії, як аналіз, синтез, абстрагування та інше. У задіяному процесі основна роль належить мовно-руховому аналізатору.

До останньої складової ОН входить самоконтроль. Одним із основних структурних компонентів дії самоконтролю, за дослідженнями Н. Алгазіної, є пам'ять, що забезпечує операцію порівняння, без якого неможливо здійснити сам акт письма та операцію співставлення. Поступово сформована операція стає автоматизованим засобом виконання складної дії транслявання власної думки у писемній формі. У період шкільного навчання навичка автоматизується та переходить в автоматизовану дію. Зазначене вище дає змогу зрозуміти структуру орфографічної навички з позицій психолінгвістичного підходу, який є ключем до розкриття механізму виникнення дизорфографічних помилок [4, с. 71].

У другому розділі теоретично обґрунтовано та розроблено зміст методики діагностики стану сформованості писемного й усного мовлення, рівня сформованості теоретичних знань і психічних функ-

цій та операцій, що забезпечують процес опанування грамотного письма учнями зазначеної категорії.

У третьому розділі викладено зміст і методику корекційно-попереджувального навчання, спрямованого на корекцію та подолання дизорфографічних помилок в учнів з ТПМ. Методику розроблено з позицій психолінгвістичного підходу, що передбачає формування недостатньо сформованих як структурних компонентів орфографічної навички, так і мовних структур шляхом розвитку психологічних механізмів, які їх зумовлюють. Тому відбір змістовних ліній корекційного навчання визначався необхідністю, насамперед, тих дій і знакових операцій, розвиток яких забезпечує засвоєння відповідних мовних одиниць і структур, що є основою для оволодіння морфологічним принципом письма.

Психологічні механізми, що зумовлюють засвоєння орфографічної навички: сформованість уваги на формальні одиниці мови; розвиток короткочасної та словесно-логічної пам'яті, усі види мовного аналізу; операція узагальнення; процес актуалізації граматичних форм і рядів споріднених слів; моделювання на основі заданих словотворчих морфем.

Мовні структури, що зумовлюють засвоєння орфографічної навички: уявлення про фонематичний і морфологічний склад слова; фонемні парадигми (сукупність варіантів однієї й тієї ж фонемі, які закономірно чергуються у процесі функціонування мови); морфологічні парадигми словозміни і словотворення; гнізда споріднених слів, словотворчі моделі, значення словотворчих афіксів. Складові орфографічної навички: орфографічна пильність виконання орфографічних дій, їх інтенсифікація і перенос засвоєної навички на аналогічні ситуації.

Таким чином, у результаті вивчення функціональних компонентів грамотного письма, усіх виявлених особливостей писемно-мовленнєвої діяльності, а також характеристик когнітивних процесів і функцій було зроблено висновок про недостатню сформованість орфографічної навички та психічної бази, що забезпечує процес писемного мовлення [5, с. 44].

В основу корекційно-розвивальної методики було покладено результати експериментальної роботи та науково-методичні доробки українських і зарубіжних учених. Зміст запропонованої методики складається з формування:

1. Фонологічної ланки орфографічної навички, яка містить спрямованість:

- уваги на звукове оформлення мовлення, що відбувається у процесі порівняння звучання та значення; вправ на розвиток уваги

до формальних одиниць мови, контроль за звуковим оформленням мовлення;

- фонемних парадигм (орфографічної пильності) у процесі спостереження дитини за звуковим складом слів, у яких та сама фонема перебуває у сильній і слабкій позиціях.

2. Морфологічної ланки орфографічної навички, яка включає спрямованість:

- уваги на граматичне оформлення мовлення, що відбувається на основі порівняння слів за значенням і семантикою, похідних і твірних слів;
- операцій морфологічного, словотвірного та лексичного аналізів.

3. Умінь вирішувати орфографічні задачі відповідно до структурних компонентів орфографічної навички. Аналіз праць різних науковців дав змогу зосередити увагу на методиці формування умінь розв'язувати орфографічну задачу. На думку Д. Богоявленського, учні спочатку мають вивчити орфографічне правило, а потім уже здійснювати алгоритм виконання правила на основі засвоєних знань. Учні відпрацьовують застосування алгоритму до автоматизму, тобто перехід на стадію згортання. М. Львов вважає, що засвоєння правила потрібно розпочинати з графічного позначення орфограми як фіксації шляху міркування щодо застосування правил на практиці на основі алгоритму, що здійснюється шляхом письмового орфографічного розбору. У працях С. Жуйкова розкрито підходи до розв'язування орфографічної задачі та наголошується на тому, що для вирішення орфографічних задач учні повинні вміти: позначати орфограми, а для цього необхідна граматична база знань помітити орфограму. Недостатньо знати правило, потрібно навчити учня складати алгоритм розв'язання орфографічної задачі на його основі. До зазначеного напрямку входять вправи з опорою на зоровий, слуховий та орфографічний контроль за певною орфограмою. Зазначений напрям поділяється на два етапи [1, с. 159].

I. Послідовність розв'язання орфографічних дій:

- ознайомлення та запам'ятовування правила точного виконання алгоритму;
- актуалізація правила на певну орфограму;
- морфемний аналіз слова;
- використання необхідного лексичного та морфологічного матеріалу щодо умов правила.

II. Застосування вивченого правила в кожній конкретній орфографічній ситуації:

- прийняття рішення;
- виправлення помилки.

У процесі засвоєння орфограми учням було представлено алгоритм роботи над орфограмою, наприклад: запиши слово правильно; назви орфограму; наведи власні приклади; виконай додаткові завдання на закріплення орфограми [1, с. 159; 4, с. 71; 3, с. 286].

Для правильного сприйняття та закріплення орфограми учням пропонувалася пам'ятка “Як працювати над орфографічними помилками”.

1. Розбери слово за будовою (усно) і визнач, у якій частині слова допущено помилку.

2. Виділи орфограму, пригадай, як вона називається і повтори потрібне правило.

3. Запиши слово правильно, добери низку своїх прикладів.

4. Запиши слово у словничок або запам'ятай його написання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, вагома значущість розроблених методичних рекомендацій полягає в тому, що отримані результати поглиблюють науково-методичні уявлення щодо профілактики порушень писемного мовлення у школярів середньої ланки навчання з ТПМ під час оволодіння нормами орфографії.

Впровадження методичних рекомендацій полягає у тому, що отримані результати сприятимуть удосконаленню змісту спеціальної освіти школярів 5–6-х класів, які навчаються у загальноосвітніх школах для дітей з ТПМ, а також позитивно впливатимуть на подолання шкільної неуспішності, зокрема дизорфографії. Методичні рекомендації адресовано вчителям-логопедам, дефектологам шкільних навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Література

1. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.
2. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – М. : Просвещение, 1966. – 304 с.
3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение) : учеб.-метод. пособ. / А. Н. Корнев. – СПб. : МММ, 1997. – 286 с.
4. Пригода З. С. Аналіз помилок писемного мовлення в учнів 5–6 класів із тяжкими порушеннями мовлення / З. С. Пригода // Особлива дитина: навчання і виховання. – К. : “Педагогічна преса”, 2014. – № 1. – С. 68–71.
5. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Соботович. – К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.

References

1. Algazina N. N. Formirovanie orfograficheskikh navyikov / N. N. Algazina. – M. : Prosveschenie, 1987. – 159 s.
2. Bogoyavlenskiy D. N. Psihologiya usvoeniya orfografii / D. N. Bogoyavlenskiy. – M. : Prosveschenie, 1966. – 304 s.
3. Kornev A. N. Narusheniya chteniya i pisma u detey (diagnostika, korrektsiya, preduprezhdenie) : ucheb.-metod. posob. / A. N. Kornev. – SPb. : MmM, 1997. – 286 s.
4. Pryhoda Z. S. Analiz pomylok pysemnogo movlennia v uchniv 5–6 klasiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia / Z. S. Pryhoda // Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia. – K. : “Pedahohichna presa”, 2014. – N 1. – S. 68–71.
5. Sobotovich E. F. Psiholingvisticheskaya struktura rechevoy deyatelnosti i mehanizmy ee formirovaniya / E. F. Sbototovich. – K. : IZMN, 1997. – 44 s.

Пригода З. С.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МЕТОДИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье представлен анализ специальной литературы по проблеме орфографического письма у учащихся с тяжелыми нарушениями речи среднего звена обучения. Раскрыто понятие дизорфографическая ошибка и структура орфографического навыка. Представлено психолингвopedagogичну модель грамотного письма. Охарактеризованы разделы методических рекомендаций и психолингвистические подход, который является основным инструментарием по коррекции дизорфографии, и в будущем является воплощением в создание современного учебника.

Ключевые слова: дизорфография; дизорфографическая ошибка; орфографический навык; грамотное письмо.

Pryhoda Z.

THE MODERN APPROACHES TO METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE CORRECTION OF THE DYSPHOTOGRAPHY AMONG STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

The article presents an analysis of the literature on the spelling problem of students with severe speech disorders middle level education. The concept of the dysorthography mistake and the structure of spelling skills were defined. The psycho linguistic and pedagogical model of the literate writing was presented. The guidelines chapters and psycholinguistic approach were characterized. They are the main tools for the dysorthography correction and in the future, the implementation in the creation of a modern textbook.

The modern strategy of the education reform makes the request for the trainings from the point of updating its content and methods of implementation. It is one of the most important tasks of reform to focus on the process of the assimilation of students' knowledge, taking into account the peculiarities of their development. The education of children with special needs in the context of the modern educational change must be seen as a process, which combines not only the substantive and methodological content, and above all, as the integration features of the child's development, the educational contents, the methodological support, which advance their educational opportunities.

The analysis of school failure, according to the scientific and methodological literature showed that research is conducted for a long time and are interesting for the speech therapists, educators, practitioners, and researchers. The numerous studies show that children with speech disorders have significant difficulties in learning the language subjects. The study of school failure showed that the organization of the research in this direction took place for a long time, but it covers mainly primary school students. In the literature, there are completely absent special studies related to students with SSD average education level.

The analysis of the literature on the problem and the content of existing programs for the language subjects leads to the conclusion about the absence of purposeful work with such important directions in writing and speech activities as the development of mental functions that ensure competent writing (memory, attention, control, etc.).

However, a detailed study of psycholinguistic mechanisms dysorthographic errors is critical to improving methods of forming letters spelling literacy of pupils with severe speech disorders.

In the literature it is underrepresented the study on the interrelation of status formation of linguistic components of the structural components of spelling skills in a particular base pathology, in the context of a general diagnosis of "the severe speech disorders". However, a detailed study of psycholinguistic mechanisms of the dysorthography mistake is extremely important for improving the methods of the orthography forming among students with severe speech disorders.

Key words: dysorthography; dysorthography mistake; spelling skill; orthography.

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПІДРУЧНИКА З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Ю. В. Рібцун,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,
старший науковий співробітник лабораторії логопедії*

У статті висвітлено актуальність створення підручника “Образотворче мистецтво” для першого класу загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), розробленого відповідно до авторської концепції художньо-мовленнєвого розвитку, навчання та виховання учнів із ТПМ і навчальної програми “Образотворче мистецтво” (1 клас); розкрито його корекційно-розвивальну спрямованість на прикладі змістового наповнення уроків у мотиваційно-стимулюючій, інформаційно-оптимізуючій, інформаційно-закріплюючій та практично-операційній частинах шляхом компенсації мовленнєвих порушень за рахунок активізації зорового, тактильного, рухового та слухового аналізаторів.

Ключові слова: першокласники з тяжкими порушеннями мовлення; підручник з образотворчого мистецтва; корекційно-розвивальна спрямованість.

Постановка проблеми. У всьому світі, зокрема і в Україні, однією з найголовніших психолого-педагогічних проблем є значне збільшення кількості дітей, які мають труднощі у навчанні. Серед них численну категорію складають школярі із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) (загальним недорозвитком мовлення, складними формами дизартрії, ринолалії, заїкання). Первинні мовленнєві вади, переважно обумовлені органічною недостатністю центральної нервової системи, поєднуються з вторинними порушеннями вищих психічних функцій (сприймання, уваги, пам’яті різних модальностей, мислення), незрілістю емоційно-вольової сфери, що обумовлює наявність в учнів значних труднощів у навчанні, особливо у засвоєнні предметів мовного циклу (Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, Р. Лалаєва, Л. Лопатіна, Ю. Рібцун, О. Російська, О. Соболева, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін.). Це потребує продуманої організації та реалізації корекційно-розвивальної спрямованості освітнього процесу, особливо з першокласниками, коли закладається основа всієї подальшої навчальної діяльності.

У першому класі школи для дітей із ТПМ саме навчальний предмет “Образотворче мистецтво” має найбільш дієву та багато-

варіативну корекційно-розвивальну спрямованість, адже дає змогу скомпенсувати наявні в учнів мовленнєві порушення за рахунок зорового (розгляд картин та ілюстрацій), тактильного (обстеження предметів різної форми та фактури), рухового (оперування художніми матеріалами та інструментами), слухового (слухання розповіді вчителя) аналізаторів. Усе це має бути передбачено змістовим наповненням як програмного, так і відповідного навчально-методичного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-теоретичний аналіз літературних джерел із питань методики викладання образотворчого мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах виявив значну кількість напрацювань у цій сфері як теоретичного (монографії, навчально-методичні посібники тощо), так і практичного (підручники, робочі зошити, методичні рекомендації) спрямування (О. Коротеєва, Ю. Погоніна, М. Ростовцев, С. Сергєєв, Н. Сокольникова, І. Чумеріна, Є. Шорохов та ін.). Однак дослідження, присвячені розкриттю спеціальної методики викладання образотворчого мистецтва у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, розвитку художньо-мовленнєвої діяльності учнів із ТПМ повністю відсутні, так само як і відповідні підручники.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у висвітленні корекційно-розвивальної спрямованості авторського підручника з образотворчого мистецтва для першокласників із тяжкими порушеннями мовлення на прикладі змістового наповнення уроків.

Виклад основного матеріалу. Розроблений нами підручник “Образотворче мистецтво” для першого класу загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення разом із навчальним посібником для педагога та робочим зошитом для учня являють собою єдиний комплект, який повністю відповідає змісту авторської концепції художньо-мовленнєвого розвитку, навчання та виховання учнів із ТПМ і навчальної програми “Образотворче мистецтво” [1], затвердженої МОН України (наказ № 750 від 24.06.2015 р.).

У змістове наповнення підручника гармонійно вплетені два ігрові персонажі — хлопчик Олівчик і дівчинка Веселочка. Саме вони шляхом прямих звертань чи прохань по допомогу пропонують учням із ТПМ відповідати на те чи інше запитання, виконувати певне завдання, а вчитель виступає ніби посередником між персонажами та школярами. Кожен урок підручника має свою цікаву назву, що відображає суть навчального матеріалу, який вивчається, та висвітлює корекційно-розвивальну спрямованість роботи, охоплюючи фонетико-фонематичну, лексичну та граматичну складові мовлення.

Уроки в підручнику мають певну логіку побудови, де умовно виокремлюються такі частини: а) мотиваційно-стимулююча (уведення в тему); б) інформаційно-оптимізуюча (опора на наявні знання); в) інформаційно-закріплююча (розширення та закріплення отриманих знань); г) практично-операційна (втілення отриманих знань у практичній зображувальній діяльності).

Кожен урок розпочинається узагальнюючою, простою у синтаксичному плані та доступною для розуміння школярами із важкими порушеннями мовлення фразою, яка підводить учнів до вивчення відповідної теми. Зокрема, під час вивчення теми “Кожна із ліній характер свій має” вчитель починає урок словами: “Навколо нас безліч предметів, які можна зобразити за допомогою різноманітних ліній”, — таким чином поступово формуючи у школярів мистецьке бачення.

Звертання до наявного досвіду першокласників із ТПМ допомагає їм краще зрозуміти логічні ланцюжки між вже вивченим і ще незаним та встановити причинно-наслідкові зв'язки. Так, на уроці “У скульптора-художника руки золоті” педагог пропонує: “Розглянь зображені предмети. Покажи та назви спочатку пласкі, а потім об'ємні предмети. На яку площинну (об'ємну) геометричну фігуру схожий кожен предмет?”.

Далі йде знайомство з новим матеріалом, яке репрезентоване переважно у формі вірша, де жирним шрифтом виділені мистецькі поняття, а курсивом — лексеми, які виступають ключовими словами або потребують уточнення чи пояснення значення. У виділених словах позначено наголос і підкреслено ті букви, які позначають складні у вимові звуки (задньоязикові, свистячі, шиплячі, сонорні приголосні). Наприклад, на уроці “Чарівні перетворення композиції” школярі із ТПМ слухають наступний вірш:

Вміло художник малює картину,
Він **композицію** творить єдину.
Різні предмети тут *подружились*,
Дружбі вони у художника вчились.

Юлія Рібицун

Учні знайомляться з мистецьким поняттям “композиція”, вправляються у його поскладовій вимові, акцентовано вимовляючи при цьому звуки [к], [з], [ц']. Лексема “подружились” у даному випадку виступає синонімом до слова “композиція” та допомагає ще яскравіше і доступніше для розуміння першокласниками із ТПМ розкрити його суть. Одночасно учні закріплюють правильну вимову приголо-

сних [р], [ж], [л], [с']. Саме на такому прикладі школярі із тяжкими порушеннями мовлення на практичному рівні усвідомлюють багатозначність слова “подружились” і переконуються, що товаришувати можуть не лише люди, а й предмети на картині.

Робота з ілюстративним матеріалом (предметні, сюжетні зображення, виконані у різних техніках, ілюстрації, картини, фотографії) передбачає спочатку цілісне, а згодом поелементне зорове сприймання та аналіз ілюстрації чи картини із подальшою змістовою деталізацією за запитаннями педагога.

Такий вид роботи дає змогу зацентрувати увагу учнів із ТПМ на граматичній складовій мовленнєвої діяльності, зокрема на правильному вживанні числових, родових і відмінкових закінчень іменників та прикметників, часових, родових і видових формах дієслів. Так, на уроці “Озирнись, поглянь навколо” педагог звертається до школяра: “Веселочка пропонує тобі розглянути зображення. Покажи, де пензлик, а де пензлики. Де малюють пензликом? Що малюють пензликом? Що намальовано кольоровими олівцями? На чому малюють пензликом?”.

Одночасно з опорою на ілюстративний матеріал продовжується лексична робота, зокрема з диференціації значень семантично схожих лексем. Так, на уроці “Помічники художника-графіка” педагог зауважує: “Художники використовують у своїх картинах точки, а ми, записуючи речення, найчастіше ставимо в його кінці крапку” і пропонує: “Поглянь, які картини створюють художники за допомогою звичайних точок”, спонукає до фантазування: “А що б намалював (-ла) точками ти?”.

Далі вчитель, використовуючи різноманітні ігрові та практичні завдання, закріплює та поглиблює знання школярів із певної теми. Саме в цій частині уроку відбувається найбільш розгорнута мовленнєва робота з опорою на всі види аналізаторів. Зокрема, вивчаючи тему “Кожна із ліній характер свій має”, першокласники із ТПМ чують від учителя пояснення: “Пряма лінія йде прямо. Хвиляста лінія нагадує хвилю. Олівчик пропонує тобі рухом руки показати пряму та хвилясту лінії. Веселочка просить тебе знайти в картинах художників довгі та короткі, прямі та хвилясті лінії”. Школярі опановують розумінням і вживанням антонімічних пар якісних прикметників: “Лінії бувають дуже різні. Товстим олівцем можна провести товсту лінію, тонким — тонку. Довгі та короткі лінії можна проводити будь-якими олівцями. Знайди і покажи товсту (тонку) лінію, довгу (коротку)”.

На уроці “У скульптора-художника руки золоті” школярі з ТПМ починають розуміти етимологію слів, опановують елементарними

навичками словотворення: “Веселочка знає такі гриби: опеньки, піддубники, підберезники, підосичники, але чому саме так їх називають, вона не знає. Може ти їй підкажеш? Ти напевно здогадався (-лась), що опеньки ростуть на і коло пеньків, тому їх і назвали о-пеньки. А під-дуб-ники?”.

На уроці “Жовте листя опадає” педагог запитує: “Силуети яких дерев ти бачиш?”, пропонує дібрати до відносних прикметників відповідні іменники: “Я почну, а ти продовж: могутній ... (дуб), висока ... (тополя), струнка ... (береза), колюча ... (ялинка)”, цікавиться: “В якого дерева найтовщий стовбур? А найтонший? Яке дерево найвище? А найнижче? Яке дерево не має листя?”.

На уроці “Чарівні перетворення композиції” учні закріплюють низку видо-родових понять (“одяг”, “меблі”, “взуття”, “фрукти”), вправляються у практичному вживанні простих прийменникових конструкцій: “Олівчик пропонує тобі розглянути і назвати предмети. Зверни увагу на їх колір і розташування. Про які предмети можна сказати, що вони утворюють композицію? Чому? Як можна назвати кожну групу предметів одним словом? Як назвати предмети, які взувають восени? (Осіньне взуття). Де стоїть посуд? (На таці). Де лежать фрукти? (У фруктовниці)”.

Учні із ТПМ на практичному рівні знайомляться із синонімами на позначення самостійних частин мови. Зокрема, під час вивчення теми “Озирнись, поглянь навколо” педагог пояснює: “Слово “зобразити” означає те саме, що і “намалювати”; слово “зображення” — те саме, що і малюнок”, пропонує: “Вимовляючи слово “зобразити”, слідкуй за вимовою звуків [з] і [р], а в слові “намалювати” не забувай правильно вимовляти звук [л’]”.

Кожному практичному виконанню завдання у робочому зошиті передують підготовча робота із залученням різних аналізаторів. При цьому учні з ТПМ можуть працювати як у парах, так і колективно, таким чином формуючи уміння домовлятися, діяти злагоджено, використовуючи, якщо можливо, фонетично та лексично правильне діалогічне мовлення. Зокрема, на уроці “Скільки форм навколо нас” педагог перед зображенням у зошиті предметів різної форми пропонує: “Нехай твій (-оя) сусід (-ка) по парті візьме в руки картонні площинні фігури та даватиме тобі по одній. Чи зможеш ти на дотик із заплющеними очима впізнати ці фігури та назвати їх?”.

Працюючи у робочому зошиті, школярі з ТПМ розповідають про виконання тематичного завдання на рівні практичної зображувальної діяльності, по можливості використовуючи елементарне коментувальне мовлення та вживаючи вивчену на уроці мистецьку термінологію.

На уроці “У скульптора-художника руки золоті”, готуючись до ліплення грибів із пластиліну, першокласники з ТПМ переконуються у багатозначності лексем “ніжка” та “шапочка”, важливості дотримання правил безпечної поведінки під час збирання та вживання грибів: “Веселочка цікавиться: що є у гриба? В кого (чого) ще є ніжка (-и)? (У меблів, у дітей, ляльок, деяких тварин). У яких тварин є ніжки? (У оленя, косулі, кози, вівці, свині). Шапочка є у гриба, у жолудя, а у тебе шапочка є? Олівчик пропонує тобі розглянути зображення грибів і запитує: чи знаєш ти їх назви? Які з цих грибів їстівні, а які – отруйні?”.

Таким чином, кожна з частин запропонованих уроків підручника “Образотворче мистецтво” має специфічну корекційно-розвивальну спрямованість.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Створений нами підручник на основі моделі діалогової стратегії педагогічної взаємодії, засобом використання ігрових персонажів, введенням елементів пошуково-дослідницької діяльності та проблемного навчання шляхом розігрування і розв’язання художньо-мовленнєвих ситуацій, стимулює роботу обох півкуль головного мозку школярів, формує творчий потенціал і ціннісне ставлення учнів із ТПМ до навколишнього світу, здійснює мовленнєвий, емоційно-духовний та естетично-моральний розвиток, активізує художньо-естетичне сприймання, образне мислення, фантазію, інтуїцію, удосконалює просторову орієнтацію, ручну та дрібну моторику, збагачує емоційно-чуттєвий, мовленнєвий і когнітивний досвід, виховує естетичний смак, спонукає до розгортання теоретичного рефлексивного художньо-мистецького мислення. Для того, щоб корекційно-розвивальна спрямованість освітнього процесу й надалі була ефективною та дієвою, необхідно продовжити розробку підручників з образотворчого мистецтва для початкової ланки школи.

Література

1. Рібцун Ю. В. Навчальні програми “Образотворче мистецтво” (підготовчий, 1–4 класи) : комплект навч. прогр. для підгот., 1–4 кл. спец. загальноосв. навч. закл. для дітей із тяжкими порушеннями мовлення / за ред. Е. А. Данілавічюте. – К. : ДП “Укртехінформ”, 2015. – 88 с.
2. Рібцун Ю. В. Окремі аспекти реалізації психолінгвістичного підходу при розробці змісту художньо-мовленнєвого навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення / Ю. В. Рібцун // Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір : матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. (Луцьк, 3–5 черв. 2016 р.) / А. В. Лякішева (заг. ред.), П. М. Гусак, І. М. Брушневська та ін. – Луцьк : ФОП Покора І. О., 2016. – С. 111–115.

3. Рібцун Ю. В. Практична реалізація художньо-мовленнєвої діяльності шляхом створення підручника з образотворчого мистецтва для дітей із тяжкими порушеннями мовлення / Ю. В. Рібцун // Актуальні питання освіти і науки : матеріали II Міжн. наук.-практ. конф. (Харків, 10–11 лист. 2015 р.). – Х. : ХОГОКЗ, 2015. – С. 193–198.

References

1. Ribtsun Yu. V. Navchalni prohramy “Obrazotvorche mystetstvo” (pidhotovchyi, 1–4 klasy) : komplekt navch. prohr. dlia pidhot., 1–4 kl. spets. zahalnoosv. navch. zakl. dlia ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia / za red. E. A. Danilavichutie. – K. : DP “Ukrtekhinform”, 2015. – 88 s.
2. Ribtsun Yu. V. Okremi aspekty realizatsii psykholinhvistychnoho pidkhotu pry rozrobtsi zmistu khudozhno-movlennievoho navchannia ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia / Yu. V. Ribtsun // Aktualni problemy pedahohichnoi osvity: yevropeiskyi i natsionalnyi vymir : materialy I Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Lutsk, 3–5 cherv. 2016 r.) / A. V. Liakisheva (zah. red.), P. M. Husak, I. M. Brushnevska ta in. – Lutsk : FOP Pokora I. O., 2016. – S. 111–115.
3. Ribtsun Yu. V. Praktychna realizatsiia khudozhno-movlennievoi diialnosti shliakhom stvorennia pidruchnyka z obrazotvorchoho mystetstva dlia ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia / Yu. V. Ribtsun // Aktualni pytannia osvity i nauky : materialy II Mizhn. nauk.-prakt. konf. (Kharkiv, 10–11 lyst. 2015 r.). – Kh. : KhONOKZ, 2015. – S. 193–198.

Рибцун Ю. В.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧЕБНИКА ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

В статье освещена актуальность создания учебника “Изобразительное искусство” для первого класса общеобразовательных учебных заведений для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), разработанного в соответствии с авторской концепцией художественно-речевого развития, обучения и воспитания учащихся с ТНР и учебной программой “Изобразительное искусство” (1 класс); раскрыта его коррекционно-развивающая направленность на примере содержательного наполнения уроков в мотивационно-стимулирующей, информационно-оптимизирующей, информационно-закрепляющей и практически-операционной частях путем компенсации речевых нарушений за счет активизации зрительного, тактильного, двигательного и слухового анализаторов.

Ключевые слова: первоклассники с тяжелыми нарушениями речи; учебник по изобразительному искусству; коррекционно-развивающая направленность.

Ribtsun J.

CORRECTIONAL-DEVELOPING DIRECTIONS OF TEXTBOOKS ON FINE ARTS

The article deals with the relevance of the “Fine Arts” textbook. The textbook is designed to work with first-graders with severe speech disorders. The basis of the textbook “Fine Arts” was the author’s concept of art, speech development, training and education of students with severe speech disorders. The textbook is designed for the training program “Fine Arts” (1 class). The article discloses methods of correction and development of speech of schoolboys at lessons of the fine arts. In each part of the lesson is working on the formation and perfection of diction, vocabulary, grammar, and connected speech. Securing pronunciation of sounds occurs during the naming of artistic terminology. Expanding vocabulary is carried out by clarifying the meaning of words. The vocabulary in lessons of the fine arts is enriched with synonyms, antonyms, ambiguous words. Grammar formation occurs during the students’ answers to questions. Students practiced in the right-hand number, gender, case of nouns and adjectives, number, gender and type of verbs. Performing practical tasks is accompanied by commenting connected speech. Thus the integrity of the system is carried out correction of speech disorders by enhancing visual, tactile, auditory and motor analyzers.

Key words: first-graders with severe speech disorders; tutorial on the fine arts; correction and developing directions.

УДК 373.3.016:51

ПРОЦЕС ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ З ЧИТАННЯ (ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ) В УМОВАХ ДЕРЖАВНОГО СУВЕРЕНІТЕТУ УКРАЇНИ

О. Я. Савченко,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України*

У статті проаналізовано процес підручникотворення з предмета читання (літературне читання) упродовж зазначеного періоду; обґрунтовано чотири етапи, які розмежовано відповідно до змін, які відбувалися у законодавчо-нормативній базі функціонування початкової освіти та цілях і завданнях освітньої галузі державного стандарту “Мови і літератури”. Розкрито теоретичні засади підручників, створених різними авторами, запропоновано

дидактико-методичні орієнтири аналізу рукописів підручників з літературного читання, який охоплює складники: концептуальні засади, відповідність змісту вимогам програми; процесуальний компонент, апарат орієнтування в змісті підручника; реалізація ілюстративної функції; можливості підручника у підготовці учнів до вивчення української літератури в основній школі.

Ключові слова: етапи підручникотворення; літературне читання; дидактико-методичні орієнтири аналізу підручників.

Постановка проблеми. Після здобуття державного суверенітету в розвитку української школи відбулися докорінні зміни, пов'язані із розбудовою національної освіти. У новому соціально-економічному контексті у педагогічній науці і практиці утверджуються ідеї національної школи, дитиноцентризму, особистісно зорієнтованої гуманної освіти. Ці пріоритети були визначені у законі “Про освіту”, (1996 р.) “Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI ст.) (1993 р.), “Національній доктрині розвитку освіти” (2002 р.), низці концепцій, які стосувались оновлення змісту шкільної освіти і виховання учнів.

За цей період *визначено*: нову методологію розвитку школи, що ґрунтується на цінностях демократичної держави, інтеграції до європейського освітнього простору; принципово оновлено зміст освіти, особливо гуманітарних предметів, створено три покоління державного стандарту (1997, 2002, 2010 рр.), нові навчальні програми, окреслено методичні підходи і технології їх засвоєння; впроваджуються варіативні підручники; напрацьовано велику кількість навчальної та методичної літератури; діє нова система контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів тощо.

Разом з тим (у контексті теми, яку ми розглядаємо) є низка важливих й досі *нерозв'язаних проблем*, які негативно позначаються на якості *навчання дітей української мови і літератури*:

- лише невелика частина дітей дошкільного віку (через відсутність мережі та високу плату) здобувають належну дошкільну освіту, тому у навчанні грамоти і читання всіх дітей є відповідні труднощі;
- недостатньо розроблена методика диференціація цього процесу;
- досі невідпрацьовано надійну систему якісного відбору рукописів підручників і своєчасного забезпечення ними усіх учнів, а вчителів — програмами і методичною літературою;
- підготовка і перепідготовка вчителів до впровадження нових програм підручників не має випереджувального характеру;
- шкільні бібліотеки, зазвичай, не одержують поповнення фондів дитячої художньої літератури, а більшість класів-кабінетів не мають сучасного обладнання тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підручникотворення упродовж зазначеного періоду досліджувалася багатьма вченими (Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, І. П. Гудзик, О. В. Джежелей, О. І. Ляшенко, Я. П. Кодлюк, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, О. С. Жосан, О. Н. Хорошковська, Н. Р. Хребтова та ін.). Особливості організації читачької діяльності молодших школярів, якість підручників з літературного читання висвітлювались у працях В. О. Мартиненко, Я. П. Кодлюк, А. І. Мовчун, В. О. Науменко, Г. П. Ткачук, Н. І. Богданець-Білоskalенко та інших. Результати проведених досліджень враховувалися нами у процесі обґрунтування етапів підручникотворення з предмета читання (літературне читання).

Виклад основного матеріалу. Аналіз тенденцій, що стосуються оновлення змісту предмета читання і процесу створення відповідного навчально-методичного забезпечення, дають змогу обґрунтувати етапи розвитку підручникотворення у зазначений період з урахуванням змін, які відбувалися у законодавчо-нормативних документах, у змісті початкової освіти і, відповідно, у підручникотворенні з предмета читання.

Перший етап (1990–1996 рр. XX ст.) характеризується доопрацюванням чинних на той час “Читанок” на засадах ідеології нової української школи — українознавства, національно-патріотичного виховання. Цей час відзначався активним створенням навчальних посібників для позакласного читання, які видавались у центральних і регіональних видавництвах. Розкриємо ці тенденції.

Проблема оновлення мети і змісту початкової освіти активно обговорювалася на сторінках педагогічної преси з початку 1990-х рр. [1]. У 1992 р. було опубліковано оновлені програми для початкової школи. Стосовно предмета читання зазначено необхідність відображення у колі читання українознавчих засад, народознавчого матеріалу, врахування художньо-естетичного, ідейно-тематичного та жанрового принципів; зменшення кількості перекладних творів. Наголошено, що читання стає не лише засобом набуття знань, умінь та навичок, а й незамінним чинником формування національної самосвідомості, загальнокультурних цінностей, естетичного, етичного, морального виховання учнів. Певних змін зазнали чинні на той час підручники, які видавались одночасно для 3-річної та 4-річної школи (Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко, Н. Й. Волошина). У 1993 р. було опубліковано нову програму з позакласного читання і посібники-хрестоматії з позакласного читання (Н. Ф. Скрипченко, В. О. Мартиненко, Г. П. Ткачук).

Упродовж 1990-х рр. було створено декілька концепцій і авторських програм з мовної освіти для початкової школи.

У законі “Про освіту” (1996) було введено розділ “Державні стандарти в освіті”. На виконання вимог закону в країні розпочалося створення концепцій цілісного підходу до розроблення змісту освітніх галузей, а також авторських програм. Ця робота здійснювалася вперше, у ній брали участь методисти, науковці, вчителі, письменники.

Оригінальних авторських програм з читання, на нашу думку, було три. Зокрема, методистом *О. В. Джежелей* створено програму, яка мала виразні ознаки нового підходу до визначення мети і змісту предмета “Читання” [2]. Провідним авторка вказує принцип розвитку мовлення, який передбачає “свідоме оволодіння дитиною слуханням, говорінням, письмом, з опорою на елементи теорії мови і зразкові тексти, а також оволодіння навичкою читання під час ознайомлення з літературою різних жанрів і колом читання у всьому багатоманітті тематики, видів і форм творів і книжок” [3]. Зміст програми визначено у декількох аспектах: техніка читання, пропедевтичний курс з теорії літератури; повноцінне ознайомлення з колом дитячого читання. Заслуговує на увагу обґрунтування автором змісту читання на трьох рівнях: 1) твори, добре відомі дітям з дошкільного досвіду (призначені для детального вивчення, засвоєння прийомів роботи з текстом); 2) твори, призначені для цього віку як основа літературного читання, де першочерговим є емоційно-образне засвоєння твору як мета, а процес засвоєння змісту відбувається на основі вже сформованих на цей час умінь; 3) твори, вивчення яких передбачається в основній школі, що збагачує читацький досвід, задовольняє індивідуальні потреби.

Пізніше (2001 р.), за наукового керівництва *О. В. Джежелей*, групою викладачів Харківського педагогічного університету було розроблено концепцію варіативних навчальних комплектів для початкової школи “Читання, література, книга у початковій школі”, “Літературне читання у початковій школі”. Їх особливістю авторка визначала практичну спрямованість навчання, що має розвивати мовлення учнів, забезпечувати пріоритетність комунікативної функції мови з урахуванням потреб диференціації та індивідуалізації навчання; знайомства дітей з літературою і книгою в системі історико-літературного процесу.

Упродовж 1990-х рр. письменниками і вчителями було створено нові підручники і хрестоматії з читання.

Письменник *Дмитро Чередниченко* разом із дружиною *Галиною Кирпою*, теж письменницею, (під спільним псевдонімом *Оксана Верес*) уклали чотири читанки для молодших школярів – “Ластівка” (1992), “Біла хата”, “Писанка”, “Зелена неділя” (1993), а також ко-

роткий біографічний довідник авторів творів, що є у цих підручниках. Книги створено за тематично-сезонним принципом на засадах українознавства із широким використанням творів письменників української діаспори. На жаль, вони не були належно ілюстровані, методичного апарату майже не було, їх обсяг перевищував допустимий для учнів початкових класів.

Маємо відзначити цікавий доробок групи учителів із м. Яворів Львівської області *С. Жовнір-Коструба, Н. Жовнір-Івась, О. Жовнір*. Ними було розроблено авторську програму “Читання і розвиток мовлення” [4]. Метою читання автори визначили формування першооснов читацької культури школярів, плекання творчості дітей, патріотичного виховання. За програмою були створені впродовж 1995–2000 рр. цікаві, гарно оформлені підручники і навчальні хрестоматії: “Чарівний струмок”, “Золоте джерельце”, “Чиста криниця”, які рекомендовані МОН України для використання у школах як варіативні. У підручниках вміщено біографічні відомості про авторів творів, тематичний словничок, ігровий матеріал.

Другий етап (1997–2001 рр.). За цей короткий період у початковій освіті відбулися суттєві зміни. Затвердження першого в історії України *Державного стандарту загальної початкової освіти (1997)* зумовило потребу переосмислення усіх чинників, від яких залежать добір змісту і загалом якості освіти з кожного предмета [5]. У 1999 р. було прийнято Закон України “Про загальну середню освіту”, а у 2001 р. “*Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа)*”.

У контексті цих документів виникла інноваційна ідея розроблення концепцій наскрізного вивчення кожної освітньої галузі впродовж 12-річної школи. Колективом науковців Інституту педагогіки було підготовлено *Концепцію літературної освіти в 12-річній школі* [6]. У ній окремим структурним блоком представлено *початкову ланку освіти* (О. Я. Савченко, В. О. Мартиненко). Зазначені тут концептуальні засади літературної освіти молодших школярів узгоджувалися із загальними цілями шкільної мовно-літературної освіти, із забезпеченням наступності та перспективності між освітніми ланками, урахуванням базових потреб дітей у кожному віковому періоді. У концепції визначено: змістові лінії, принципи відбору кола читання, вимоги до формування і розвитку в учнів навички читання, обсяг літературознавчої пропедевтики (усвідомлення жанрової специфіки творів, смисловий і структурний аналіз, засоби художньої виразності, емоційно-оцінне ставлення до змісту прочитаного); розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного, формування бібліотечно-бібліографічних, книгознавчих умінь. Цей контур початкової літературної освіти молодших школярів послуговував основою для створення у подальшому

нової редакції державного стандарту і навчальної програми з літературного читання.

За законом “По загальну середню освіту” початкова школа стала лише 4-річною, її пріоритетом визначалися: загальнонавчальна, розвивальна, виховна, оздоровча функції, практична спрямованість змісту. Основні освітні результати цього рівня освіти: формування в учнів повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних, фізкультурно-рухових умінь та навичок; узагальнених знань про реальний світ у його зв'язках і залежностях; достатньо розвинені мислення, уява, пам'ять, сенсорні уміння, здатність до творчого самовираження: ставлення до праці, мистецтва, здоров'я; уміння виконувати нескладні творчі завдання [7].

Для початкової школи з читання було розроблено нові програми (О. Я. Савченко, В. О. Мартиненко). Їх реалізацію для 2–4 класів здійснено у двох варіантах підручників. Упродовж 2002–2004 рр. видавалися у двох частинах підручники О. Я. Савченко. У них було реалізовано сім наскрізних змістових ліній; у змісті та методичному апараті забезпечувалася мотиваційна, виховна і розвивальна спрямованість; завдання до текстів характеризувалися особистісною зорієнтованістю, різними рівнями самостійності учнів, заохочували їх до творчості. Зокрема, у підручниках для кожного класу вміщено спеціальний розділ для цілеспрямованого розвитку літературних здібностей учнів “Я хочу сказати своє слово” (2 кл.), “Візьму перо і спробую” (3 кл.), “У кожного є співуча пір'їнка” (4 кл.).

У цей період було створено програму і підручники з читання автора В. О. Науменко, які у той час використовувалися як експериментальні [8]. Аналіз змісту підручників засвідчив, що їх особливістю є спрямованість на літературний розвиток школярів, поступове розгортання перед ними світу літератури: у 2 класі — домінувало читання творів усної народної творчості (скоромовок, загадок, казок) паралельно із авторськими; поезії (пейзажної лірики, сюжетних віршів); прози. У 3 класі здійснювалося поглиблене вивчення жанру казки (українські народні казки, казки народів світу, відомих українських та зарубіжних казкарів), вивчення поетичних творів для дітей, прози. У 4 класі діти читали твори, у яких відображено красу світу (пейзажна лірика, пейзаж у прозових творах), фантастичні та пригодницькі твори. У читанках В. О. Науменко використала метод паралельного читання фольклорних і авторських творів, близьких за темою.

Відбір і розташування художніх творів для читання визначався автором на основі літературознавчого, монографічного, тематично-жанрового, художньо-естетичного принципів. Нетрадиційним

у побудові цього підручника є те, що перед читанням твору учень знайомився із провідним засобом створення художньої виразності поданого вірша (наприклад, метафора, порівняння, епітет, звукопис), із засобом створення поданої казки (чарівні перетворення, три випробування героя тощо). Назви цих засобів винесено у підзаголовок твору, що допомагає дітям досягнути процесуальні елементи літературно-творчої діяльності [9].

Третій етап (2001–2010 рр.) характеризується інтенсивним напрацюванням науково-методичного забезпечення методики читання, впровадженням нових програм. Продовжувався процес створення варіативних підручників і авторських програм, які видавалися як у центральних, так і регіональних видавництвах.

За результатами впровадження першого покоління державних стандартів і програм до чинних підручників було внесено зміни. У цей період українські вчені створили низку праць для *дидактико-методичного супроводу оновленої початкової школи*. З-поміж них відзначимо великі за обсягом і повнотою охоплення проблеми методичні посібники для вчителів *“Навчання і виховання в 2 класі”* (2003 р.), *“Навчання і виховання в 3 класі”* (2004 р.), *“Навчання і виховання в 4 класі”* (2005 р.). З методики читання вчителям пропонувалися статті О. Я. Савченко, О. В. Джежелей, А. А. Ємець, В. О. Мартиненко, А. І. Мовчун. Практичним внеском в організацію роботи молодших школярів з дитячою книжкою були випуски серій *“Читаю сам”* (В. О. Мартиненко). Їх використання шляхом застосування методу *читання-розгляду* сприяє вихованню читацької самостійності дітей.

У зазначені роки розпочалися системні дослідження з теорії підручникотворення. Завдяки цілеспрямованій творчій праці Я. П. Кодлюк [10] та її учнів вивчено різні аспекти підручникотворення у початковій освіті, у тому числі і з предмета читання (О. Я. Янченко, Н. Р. Хребтова, З. Є. Беркита та ін.). Ця робота плідно продовжується і нині. Історичний аналіз розвитку підручникотворення з читання здійснила Н. Богданець-Білоskalенко [11].

У науково-методичному забезпеченні літературного розвитку молодших школярів помітний доробок належить А. І. Мовчун, яка опублікувала чимало праць, що надають допомогу вчителям у здійсненні мовленнєвого та літературного розвитку молодших школярів [2], Я. П. Кодлюк, Г. С. Одинцовій [13]

У другому поколінні Державного стандарту загальної початкової освіти (2010 р.) суттєво оновлено її мету, акцентовано на потребах особистісного розвитку молодшого школяра, чітко окреслено коло предметних і ключових компетентностей, які мають бути сформовані у цьому віці [12].

Мету освітньої галузі “Мова і література” визначено таким чином: розвиток особистості учня, формування його комунікативної компетентності та загальних уявлень про мову як систему і літературу як вид мистецтва. Відповідно курс читання, як складник цієї галузі, набув статус літературного, що потім відбилося у його меті і завданнях, нових назвах змістових ліній. Зокрема, основою структурування програми визначено 6 змістових ліній: коло читання; формування і розвиток навички читання; літературознавча пропедевтика; досвід читацької діяльності; робота з дитячою книжкою; робота з інформацією; розвиток літературно-творчої діяльності учнів на основі прочитаного.

Цей державний стандарт слугував основою розроблення типової програми, за якою здійснювалася підготовка варіативних програм і підручників. Особливістю програми є визначення двох структурних компонентів: зміст навчального матеріалу і державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

У 2004/2005 н.р. в окремих областях уперше було здійснено моніторинг якості початкової освіти на комплексному тесті, який давав змогу перевірити сформованість умінь дітей читати і розуміти новий текст, застосовувати знання в нових ситуаціях, близьких до життєвого досвіду. З’ясувалося, що попри значущість цих умінь, чимало випускників початкової школи не вміють “вичерпувати” смисли з прочитаного, встановлювати зв’язки між частинами тексту, між причиною і наслідком, між знаннями, засвоєними на різних уроках (наприклад, читання, природознавства і “Я у світі”). У цьому контексті очевиднішою постала проблема формування в учнів засобами читацької діяльності *ключових компетентностей: уміння вчитися, комунікативної, громадянської*. Цей аспект було враховано надалі у розробленні другого покоління Державного стандарту, програми і підручників з літературного читання.

Четвертий етап підручникотворення (2011–2015 рр.) відзначається декількома особливостями.

Функціонування оновленого державного стандарту і програм було доповнено оновленими *критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної початкової освіти відповідно до вимог упровадження компетентнісного підходу*.

Підручники з літературного читання для кожного класу почали видаватися в одній частині, що МОН України мотивувало необхідністю економії коштів, хоча в програмі, кількість годин не змінювалася. Це значно звузило можливості належного відображення у підручнику кола тем і авторів, рекомендованих програмою, і зумовило збільшення одиниць навчального комплекту за рахунок посібників,

які розширюють читацький простір молодшого школяра і методичний апарат книги. Відзначимо, що до одного чинного підручника ринок пропонує зараз декілька додаткових посібників, які видаються різними видавництвами і мають різний навчальний потенціал. Ми погоджуємося з Я. П. Кодлюк, що в умовах широкої варіативності підручників і навчальних посібників необхідно здійснити їх описовий порівняльний аналіз, експериментально з'ясувати ефективність зв'язку підручників з іншими елементами навчально-методичного комплексу. На жаль, таких даних ще не зібрано із жодного комплексу [13].

Упродовж 2014 р. в Україні вперше було проведено *відкритий конкурс підручників для 4 класу*, у тому числі з літературного читання. Він засвідчив велику активність авторів (подано 17 рукописів). В оцінюванні рукописів брали участь експерти-вчені, методисти і вчителі з різних регіонів. Остаточний вибір здійснювали вчителі початкових класів з різних областей. Незважаючи на демократичність цих процедур, конкурсу у повному розумінні цього поняття не відбулося, адже всі рукописи, незалежно від кількості виборів шкіл, одержали право на використання.

Методичну рефлексію якості рукописів підручників у контексті реалізації вимог програми з цього предмета здійснено В. О. Мартиненко [15]. Проведений аналіз засвідчив необхідність широкого обговорення критеріїв оцінювання рукописів, доцільність ознайомлення вчителів із методиками цієї роботи. Для рукописів підручників, які здобули позитивну оцінку експертів і помітну перевагу у виборі їх учителями, перевагою є впровадження особистісно діяльнісного, компетентнісного, культурологічного підходів, спрямованість на розвиток і виховання дитини на загальнолюдських і національних цінностях. У змісті таких підручників, окрім класичних, є чимало творів сучасних авторів із близькою для дітей цього віку тематикою, українознавчим змістом; поєднано різні форми навчальної співпраці, стимулювання дітей до самостійної роботи з текстом, збільшено й урізноманітнено завдання для розвитку уяви, творчості на основі прочитаного, життєвих спостережень учнів та ін.

Вибір підручників педагогами стає реальністю сучасної школи. У цьому процесі необхідно всебічно аналізувати і порівнювати рукописи за певними критеріями, що є досить складною справою. Наш досвід у галузі підручникотворення дає підстави запропонувати дидактико-методичні орієнтири щодо аналізу рукописів підручників з літературного читання.

Дидактико-методичні орієнтири щодо аналізу підручників з літературного читання

Навчальний предмет “Літературне читання” є багатофункціональним. Його основна мета — створити достатні можливості для розвитку дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування предметної компетентності й тих ключових, які безпосередньо пов’язані з його функціями. Підручник має також створити належне підґрунтя для вивчення учнями української літератури в основній школі.

Завдання предмета, визначені у Державному стандарті та навчальній програмі, конкретизують його мету і є орієнтирами щодо конструювання змісту, структури, розроблення методичного апарату, дизайну книги.

Концептуальні засади конструювання підручників

- Сучасне підручникотворення ґрунтується на особистісно зорієнтованій парадигмі шкільної освіти, яка передбачає пріоритетність розвитку особистості учнів засобами активного читання і спілкування з найкращою літературою для дітей.
- У підручниках має втілюватись універсальна місія предмета, який тією чи іншою мірою інтегрує у своєму змісті та методиці розвивальний і виховний елементи різних галузей знань (рідної мови, літератури, мистецтва, українознавства, краєзнавства, бібліотекознавства) з метою якнайповнішої реалізації всіх завдань програми і функцій навчальної книги.
- Підручники з літературного читання мають створювати методичну лінійку для 2—4 класів. Це передбачає єдність їх методологічних і дидактико-методичних засад, що забезпечують наступність і перспективність навчальних книг, внутрішню цілісність кожної з них. Сучасний підручник з літературного читання багатofункціональний. У ньому мають взаємопов’язано реалізуватися інформаційна, мотиваційна, розвивальна, виховна, контролювальна і технологічна функції.
- Системний підхід зобов’язує авторів передбачити базову роль підручника у навчальному комплекті й оптимально розподілити змістове та методичне навантаження між його складниками.
- Компетентнісний підхід зумовлює необхідність введення у підручник спеціальної системи завдань, яка охоплює всі структурні елементи читацької компетентності (знання, способи діяльності, досвід, емоційно-ціннісне ставлення) і передбачає індивідуальну участь учнів у контролі й оцінюванні своїх навчальних досягнень.
- Технологічний підхід передбачає втілення у підручнику принципу управління вчителем читацькою діяльністю учнів з урахуванням мети опрацювання творів різних жанрів і взаємодії організаційних форм навчання (робота учнів у парі, групі, колективі).

- Міжпредметні зв'язки у підручнику мають бути реалізовані на мотиваційному, змістовому, процесуальному рівнях.

Аналіз відповідності програмі кола читання

1. Принципи, за якими сформовано коло читання, їх відповідність програмі.

2. Методична доцільність, з огляду на програму для даного класу, співвідношення у підручнику творів за напрямками:

- український фольклор;
- література XIX початку XX століття;
- українська дитяча література XX століття (радянський період);
- українська дитяча література, видана в Україні за період Незалежності;
- українська література письменників діаспори;
- перекладна література письменників зарубіжних країн.

3. Збереження тематичної та жанрової різноманітності творів; їх доступність, виховний, інформаційний, розвивальний потенціал.

4. Якість і обсяг текстів підручника: основних, додаткових, довідкових.

5. Умотивованість вибору авторів творів.

Процесуальний компонент підручника

1. Формування у учнів досвіду самостійної роботи з підручником.

Наявність у методичному апараті системи завдань, які спрямовані на розвиток у дітей технічної та смислової якостей читання (їх відповідність вимогам даного класу, різноманітність, частотність).

2. Коло і спосіб введення елементарних літературознавчих понять; прийоми, що сприяють їх засвоєнню учнями (тема, жанрові особливості творів, засоби художньої виразності, зв'язок між автором і темою, характеристика дійових осіб тощо).

3. Формування в учнів умінь працювати з текстами різних жанрів: смисловий, структурний, художній аналіз твору; уміння ставити запитання, складати план; користуватися загальнонавчальними уміннями.

4. Потенціал підручника у формуванні комунікативної, інформаційної та загальнокультурної компетентностей.

5. Потенціал підручника у розвитку літературних творчих здібностей учнів.

6. Відображення у методичному апараті підручників системи завдань для залучення учнів до самоконтролю, самоперевірки, формування рефлексивних суджень.

Апарат орієнтування в змісті підручника (умовні позначення, супровідні тексти, символи, звернення до читачів тощо).

Реалізація ілюстративної функції: 1) образотворча різноманітність і водночас цілісність оформлення підручника; доступність, реалістичність або умовність образів; наближення до життя сучасної дитини; виховний потенціал; гендерний підхід; 2) доцільність поєднання у структурі книги *текстової та ілюстративної частини (динамічність, обсяг, методичний супровід)*.

Потенціал підручника для підготовки учнів до вивчення української літератури в основній школі (4 клас).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Упродовж зазначеного періоду в галузі підручникотворення з предмета читання (літературне читання), який належить до багатофункціональних за своїм внеском у навчання, розвиток і виховання учнів, відбувалися неперервні, часом суперечливі зміни. Вони зумовлені напрацюванням нової законодавчої бази, оновленням цілей і змісту початкової освіти, предмета читання зокрема, рухом шкільництва від уніфікованої радянської школи до національної. У підручникотворенні відображення цих змін ми визначаємо за чотирма етапами розвитку.

З прийняттям нового базового закону “Про освіту” у підручникотворенні відбуватимуться суттєві зміни адже очікується перехід до 12-річної школи. Перспективою удосконалення підручників з літературного читання вважаємо посилення їх технологічності, реалізацію внутрішньопредметних і міжпредметних зв’язків; оптимізацію навчального навантаження в контексті застосування навчального комплекту та ін. Необхідним є відображення у методичному апараті підручників завдань для залучення учнів до формувального оцінювання та рефлексивних суджень.

Література

1. Савченко О. Я. У пошуках нової концепції школи першого ступеня навчання / О. Я. Савченко // Почат. школа. – 1990. – № 1. – С. 2–7.
2. Джежелей О. Досвід розробки авторської програми / О. Джежелей // Почат. школа. – 1999. – № 6. – С. 54–57.
3. Там само с. 54
4. Жовнір-Коструба С. Авторська програма “Читання і розвиток мовлення” / С. Жовнір-Коструба, Н. Жовнір-Івасько, О. Жовнір // Почат. школа. – 1998. – №9. – С. 50–53.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти. Навчальна програма для 1–4 класів. Книга для вчителя : довідково-методичне видання. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 133–177.
6. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі // Українська мова та література. – 2002. – № 11. – С. 1–11 (Початкова ланка освіти. – С. 6–8).

7. Савченко О. Я. Новий етап розвитку 4-річної початкової освіти / О. Я. Савченко // Почат. школа. – 2001. – № 1. – С. 6–10.
8. Науменко В. О. Програма з читання / В. О. Науменко // Почат. школа. – 2003. – № 7. – С. 24. – (№ 8. – С. 40–44).
9. Про новий навчально-методичний комплект з читання для 2 класу // Почат. школа. – 2003. – № 6. – С. 23–28.
10. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : підручник для магістрантів та студентів педф-тів / Я. П. Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція “Наш час”, 2006. – 368 с.
11. Богданець-Білоskalенко Н. І. Проблема формування особистості у зміст-ту підручників з читання для початкової школи (50-ті роки XIX ст. – 50-ті роки XX ст.). – К. : НВФ Славутич-Дельфін, 2014. – 152 с.
12. Мовчун А. І. Запрошуємо у світ літературних термінів / А. І. Мовчун // Почат. школа. – 2003. – № 5, 6, 10, 12. – (2004. – № 1, 4).
13. Мовчун А. У світі етимології: вивчаємо походження слів української мови / А. Мовчун, Л. Мовчун. – К. : Наш час, 2006. – 202 с.
14. Кодлюк Я. П. Сто двадцять розповідей про письменників: довідник для вчителя початкових класів / Я. П. Кодлюк, Г. С. Одинцова. – К. : Наш час, 2006. – 203 с.
15. Кодлюк Я. П. Технологія аналізу підручників для початкової школи / Я. П. Кодлюк // Почат. школа. – 2014. – № 4. – С. 8–10.
16. Мартиненко В. О. Реалізація програмових вимог з літературного чи-тання у змісті оригінал-макетів конкурсних підручників (4 клас): погляд експерта / В. О. Мартиненко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. – К. : Пед. думка, 2015. – Вип. 15. – С. 345–357.

References

1. Savchenko O. Ya. U poshukakh novoi kontseptsii shkoly pershoho stupenia navchannia / O. Ya. Savchenko // Pochat. shkola. – 1990. – № 1. – S. 2–7.
2. Dzhezhelei O. Dosvid rozrobky avtorskoi prohramy / O. Dzhezhelei // Pochat. shkola. – 1999. – # 6. – S. 54–57.
3. Tam samo s. 54
4. Zhovnir-Kostruba S. Avtorska prohrama “Chytannia i rozvytok movlennia” / S. Zhovnir-Kostruba, N. Zhovnir-Ivato, O. Zhovnir // Pochat. shkola. – 1998. – №9. – S. 50–53.
5. Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi osvity. Navchalna prohrama dlia 1–4 klasiv. Knyha dlia vchytelia : dovidkovo-metodychne vydannia. – Kh. : TORSINH PLLuS, 2006. – S. 133–177.
6. Kontseptsiiia literaturnoi osvity v 12-richnii zahalnoosvitnii shkoli // Ukrainska mova ta literatura. – 2002. – № 11. – S. 1–11 (Pochatkova lanka osvity. – S. 6–8).
7. Savchenko O. Ya. Novyi etap rozvytku 4-richnoi pochatkovoi osvity / O. Ya. Savchenko // Pochat. shkola. – 2001. – № 1. – S. 6–10.
8. Naumenko V. O. Prohrama z chytannia / V. O. Naumenko // Pochat. shkola. – 2003. – № 7. – S. 24. – (# 8. – S. 40–44).

9. Pro novyi navchalno-metodychnyi kompleks z chytannia dlia 2 klasu // Pochat. shkola. – 2003. – № 6. – S. 23–28.
10. Kodliuk Ya. P. Teoriia i praktyka pidruchnykotvorennia v pochatkovii osviti : pidruchnyk dlia mahistrantiv ta studentiv pedf-tiv / Ya. P. Kodliuk. – K. : Informatsiino-analitychna ahentsiia “Nash chas”, 2006. – 368 s.
11. Bohdanets-Biloskalenko N. I. Problema formuvannia osobystosti u zmistu pidruchnykiv z chytannia dlia pochatkovoï shkoly (50-ti roky KhKh st. – 50-ti roky KhKh st.). – K. : NVF Slavutych-Delfin, 2014. – 152 s.
12. Movchun A. I. Zaprosuiemo u svit literaturnykh terminiv / A. I. Movchun // Pochat. shkola. – 2003. – №№ 5, 6, 10, 12. – (2004. – № 1, 4).
13. Movchun A. U sviti etymolohii: vyvchaiemo pokhodzhennia sliv ukrainskoi movy / A. Movchun, L. Movchun. – K. : Nash chas, 2006. – 202 s.
14. Kodliuk Ya. P. Sto dvadtsiat rozpovidei pro pysmennykiv: dovidnyk dlia vchytelia pochatkovykh klasiv / Ya. P. Kodliuk, H. S. Odyntsova. – K. : Nash chas, 2006. – 203 s.
15. Kodliuk Ya. P. Tekhnolohiia analizu pidruchnykiv dlia pochatkovoï shkoly / Ya. P. Kodliuk // Pochat. shkola. – 2014. – № 4. – S. 8–10.
16. Martynenko V. O. Realizatsiia prohramovykh vymoh z literaturnoho chytannia u zmisti oryhinal-maketiv konkursnykh pidruchnykiv (4 klas): pohliad eksperta / V. O. Martynenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. – K. : Ped. dumka, 2015. – Vyp. 15. – S. 345–357.

Савченко А. Я.

ПРОЦЕСС СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКОВ ПО ЧТЕНИЮ (ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ) В УСЛОВИЯХ ГОСУДАРСТВЕННОГО СУВЕРЕНИТЕТА УКРАИНЫ

За годы государственной независимости в процессе создания учебников по чтению (с 2001 г. – литературное чтение) происходили непрерывные изменения, которые определялись принятием новых законодательных и нормативных документов, потребностями обновления методической науки и школьной практики. В соответствии с этим в процессе создания учебников по чтению выделены четыре этапа. Первый (1990–1996 гг.) характеризовался обновлением действующих учебников и программ, появлением авторских программ и учебников-хрестоматий. На втором этапе (1997–2001 гг.) в связи с принятием первого Государственного стандарта общего среднего образования (1997 г.), закона “О общем среднем образовании” (1999 г.) и “Концепции общего среднего образования” (12-летняя школа, 2001 г.) для 4-летней начальной школы созданы новые программы и учебники по чтению (два варианта).

Третий этап (2001–2010 гг.) характеризуется интенсивным созданием научного обеспечения методики преподавания чтения; внедрением новых программ, учебников и учебных пособий по этому предмету. Четвертый этап (2011–2015 гг.) характерен развитием теории учебника в украинской педагогической науке. В 2014 г. в Украине впервые проведен открытый

конкурс учебников для 4 класса; подано 17 рукописей по литературному чтению, несмотря на разные оценки экспертов, все были рекомендованы для использования в школе.

В статье изложены дидактико-методические ориентиры анализа рукописей учебников по литературному чтению.

Ключевые слова: литературное чтение; этапы создания учебников; дидактико-методические ориентиры анализа учебников.

Savchenko O.

THE PROCESS OF CREATING READING (LITERARY READING) TEXTBOOKS UNDER THE CONDITIONS OF THE STATE SOVEREIGNTY OF UKRAINE

During the period of independence, in the process of creating textbooks for reading (since 2001, literary reading) there is a continuous change, which was determined by the adoption of the new laws and regulations, the necessity to upgrade the requirements, methodology and school practice. Correspondingly, in the process of creating reading textbooks, four stages were found out: the first stage (1990–1996) was characterized by upgrading the existing textbooks and curriculum; appearance of the authorial programs and textbooks, anthologies; at the second stage (1997–2001), due to the adoption of the first State standard of the comprehensive secondary education (1997) and the Law “On Comprehensive Secondary Education” (1999), “The concept of the general secondary education” (12-year-old school) in 2001, for 4 years of primary schooling, new programs and textbooks in reading (two options) were provided.

The third stage (2001–2010) is characterized by an intense provision of the scientific support in teaching reading; the introduction of new programs, textbooks and manuals on the subject. The fourth stage (2011–2015) is featured by the development of the theory of the textbook in Ukrainian pedagogical science. In 2014, Ukraine held the first open competition of textbooks for the 4th grade, submitted 17 manuscripts of literary reading; in spite of the different estimates of experts, all of them have been recommended for the use in school.

The article represents the didactic and methodological guidelines for conducting an analysis on textbook manuscripts in literary reading.

Key words: literary reading; stages of creating textbooks; didactic-methodological guidelines for conducting an analysis on textbooks.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ КУРИКУЛУМУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Т. В. Сак,

*доктор психологічних наук, професор,
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,
завідувач лабораторії інтенсивної педагогічної корекції
e-mail: t_sak@ukr.net*

У статті мовиться про організацію курикулуму, який має забезпечити навчання школяра з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. На основі аналізу зарубіжних джерел визначено основні принципи універсального дизайну навчання, що включають різноманітність способів подачі навчального матеріалу та різноманітність способів його представлення. Виділено та описано взаємопов'язані складові курикулуму зарубіжної практики інклюзії. Доведено, що у практиці вітчизняної школи педагогічні умови організації курикулуму мають охоплювати зміст навчання; процес навчання; соціалізацію; водночас психологічні умови організації курикулуму пов'язані із введенням специфічних корекційно-розвивальних завдань, спрямованих на послаблення та усунення дизонтогенетичних проявів і формування життєвої компетентності. Описуються особливості диференціації навчальних програм та критеріїв оцінювання навчальних досягнень; представлено сутність адаптації та модифікації навчально-дидактичного забезпечення. Окреслено напрямки розв'язання завдань, пов'язаних із формуванням соціальної компетентності дітей з особливими освітніми потребами, та їх місце у складових курикулуму інклюзивного навчання. Подальшими науковими розвідками визначено теоретичне обґрунтування та втілення у практику технологій, що забезпечать повноцінне функціонування курикулуму в інклюзивному класі.

Ключові слова: інклюзивне навчання; курикулум; диференціація курикулуму.

Основною ідеєю інклюзивного навчання вважається повне включення дітей з особливими освітніми потребами у шкільне життя, через створення оптимального шкільного середовища для усіх учнів — із нормативним розвитком та з особливими освітніми потребами. При цьому передбачається надання дітям з особливими освітніми потребами спеціальної допомоги і підтримки на уроках або, за потреби, навчання за межами класу (Т. Loreman, J. Deppele,

D. Harvey) [3]. З погляду теорії і практики інклюзії, проблема навчання в інклюзивному класі має розв'язуватися впровадженням курикулуму для дітей з особливими освітніми потребами, шляхом ретельного і систематичного визначення освітніх цілей.

На початку вісімдесятих років минулого століття впровадження інклюзивної моделі освіти, зважаючи на особливості навчальних потреб та поведінки школярів з особливими освітніми потребами, спонукало педагогів звернутися до диференціації курикулуму. У межах диференціації розглядають модифікацію — це внесення змін до змісту та концептуальної складності предмета, а також адаптацію — зміни, які не передбачають суттєвих відходжень від змісту та концептуальної складності предмета.

Аналіз зарубіжних досліджень диференціації курикулуму свідчить про різноаспектні підходи до вивчення цієї проблеми. У них мовиться про залежність ефективності інклюзивного навчання від того, наскільки в освітньому процесі враховуються індивідуальні освітні потреби дитини (Madden and Slavin, 1983; Strickland and Turnbull, 1990); якою мірою здійснюється адаптація та модифікація стандартної навчальної програми, ретельне і систематичне структурування визначених навчальних цілей (Madden and Slavin, 1983; Strickland and Turnbull, 1990; Cheney and Demchak, 1996; Department of Education Victoria, 1998). Дослідники у диференційованому навчанні вбачають використання методик, які орієнтуються на сильні сторони учня, його інтереси, вміння, навички, рівень підготовленості та можливості їх формування в умовах інклюзивного навчального середовища (Gartin, Murdick, Imbeau, and Perner) (2002).

Науковці, учителі доходять висновку: курикулум, у тому числі стандартизований, має задовольняти освітні потреби усіх учнів — із нормативним розвитком та особливими освітніми потребами.

Як свідчать зарубіжні джерела, у навчальному процесі жодної країни не існує бездоганного курикулуму, який би враховував можливості та потреби усіх дітей, що навчаються в одному класі, і який без змін міг би використовувати учитель. Тому учителі на основі офіційно затвердженого курикулуму розробляють навчальні завдання, доступні для учнів усього класу. Про педагогів, які таким чином використовують офіційний курикулум, говорять, що вони вдаються до універсального навчального дизайну.

В інклюзії ідея універсального навчального дизайну досить продуктивна, оскільки такий підхід до організації навчання дає можливість задовольняти освітні потреби кожного учня. Однак, як свідчить практика, застосування універсального дизайну залежить від того, наскільки деталізовані та регламентовані освітні навчальні завдання

і наскільки можлива їхня інтерпретація для навчання школярів з особливими освітніми потребами.

У педагогіці поняття універсального дизайну базується на концепції доступності курикулуму без його попередньої адаптації чи модифікації. У світовому освітньому просторі обговорення цієї концепції для організації навчання тривало понад 25 років, і врешті було визначено основні принципи універсального дизайну навчання.

Отже, це різноманітність способів подачі навчального матеріалу. Учні можуть отримувати знання різними шляхами. Інформація надається повідомленням учителя, через колективне обговорення, навчальні завдання, розв'язання яких передбачає застосування різних способів сприйняття: візуального, аудіального, кінестетичного. Такі способи розв'язання навчальних завдань покладені в основу диференціації навчання в освітній практиці низки зарубіжних країн.

Ще один принцип – різноманітність способів представлення навчального матеріалу. Учням надаються різні можливості для демонстрації набутих знань, умінь та навичок. У процесі оцінювання, поряд з традиційними методами (контрольні роботи, тести, усне опитування) застосовуються неусталені методи і прийоми, наприклад вербальні та/або візуальні презентації, практичне виконання різних завдань тощо.

Така різноманітність способів представлення навчального матеріалу враховує можливості й інтереси усіх учнів у класі, підвищує рівень мотивації до навчання. Учитель у своїй роботі має керуватися окресленими принципами, отже, враховувати відмінність між учнями з погляду індивідуальних потреб, стилів навчання, здібностей, інтересів, щоб не лише задовольняти потреби кожної дитини, а й допомагати виявити власні сильні сторони (Зефф, 2007) [4].

Дослідники інклюзії у стандартизованому курикулумі радять виділяти три взаємопов'язані складові:

- зміст – перелік знань, умінь та навичок конкретної навчальної дисципліни;
- успішність – рівні володіння навчальним матеріалом;
- організація навчального процесу – комплекс матеріалів, методів, прийомів і форм роботи та організаційних заходів, необхідних для успішного навчання.

Також складові курикулуму, які підлягають диференціюванню, доповнюються підходами до організації різних форм роботи та включають формування навичок поведінки. Загалом перед учителем інклюзивного класу ставиться завдання адаптувати навчальний процес так, щоб усі діти мали змогу набути знання, вміння та навички відповідно до стандартизованого курикулуму.

Таким чином, висновки щодо організації курикулуму інклюзивного навчання свідчать, що він має вмішувати конкретні освітні цілі, передбачає адаптацію/модифікацію стандартної навчальної програми з наступним її втіленням в індивідуальній навчальній програмі учня з особливими освітніми потребами.

Керуючись викладеним, ми ставили за мету розкрити психолого-педагогічні умови організації курикулуму учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі, які мають орієнтуватися на освітню практику сучасної вітчизняної школи.

Нині організація навчально-виховного процесу в інклюзивному класі здійснюється відповідно до робочого навчального плану загальноосвітнього навчального закладу, складеного на основі Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів. На основі зазначеного робочого навчального плану розробляється індивідуальний навчальний план для школяра з особливими освітніми потребами з урахуванням висновку психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК; обласної, районної або міської). Індивідуальний навчальний план визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин. Для проведення корекційно-розвиткових занять в індивідуальному навчальному плані учня з особливими освітніми потребами передбачається від 3 до 8 годин на тиждень (кількість годин визначає психолого-медико-педагогічна консультація). На основі типових навчальних програм загальноосвітнього навчального закладу, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією/модифікацією, розробляється Індивідуальна навчальна програма, що визначає зміст, систему знань, навичок і вмінь, які має опанувати учень в навчальному процесі з кожного предмета, а також зміст розділів і тем.

Така організація навчального процесу в інклюзивному класі охоплює зміст навчання, процес навчання, соціалізацію, на які поширюються педагогічні умови організації курикулуму.

Психологічними умовами організації курикулуму буде урахування психічного розвитку школяра з особливими освітніми потребами – сутності первинного дефекту й особливостей його вторинних і третинних проявів, і на цьому підґрунті – введення специфічних корекційно-розвивальних завдань, спрямованих на послаблення та усунення цих проявів, а також формування життєвої компетентності.

У курикулумі Зміст навчання визначається Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, диференціація якого закладається у Державному стандарті базової загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Його засадами

обрано особистісно зорієнтований і компетентнісний підходи, що визначають результативну складову змісту загальної освіти, а також життєву компетентність — здатність дитини з особливими освітніми потребами застосовувати на практиці знання, досвід, суспільні цінності, базові навички комунікації та соціально-побутової адаптації, набуті у процесі навчання та комплексної реабілітації. Таким чином, визначення життєвої компетентності в Державному стандарті освіти дітей з особливими освітніми потребами є першим кроком диференційованого підходу в інклюзії. Також Державний стандарт освіти охоплює корекційно-розвивальну складову, що розробляється з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дитини з особливими потребами — стану психічних функцій і процесів — і спрямована на розвиток пізнавальної та емоційно-вольової сфер, мовленнєвої діяльності.

У змісті навчання диференціації підлягають навчальні програми галузевих знань — перегляд і, за потреби, адаптація/модифікація змісту навчального матеріалу, державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки школяра та очікувані результати в межах індивідуальних критеріїв.

Диференціація змісту навчального матеріалу полягатиме у скороченні його обсягу, що підлягає засвоєнню, водночас за умови стандартизованої освіти передбачається, що визначеного змісту буде достатньо для подальшого вивчення предмета, при цьому не порушується логіка та сутність змістових ліній освітнього стандарту галузі. Така диференціація доцільна в індивідуальних навчальних програмах для дітей із порушеннями когнітивного розвитку (затримка психічного розвитку, тяжкими порушеннями мовлення, сенсорними порушеннями (порушення слуху), складними дефектами (дитячий церебральний параліч і затримка психічного розвитку)). Окрім того, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки школяра можуть бути спрощені та зорієнтовані на особливості мислительної діяльності учнів зі зниженим інтелектом як первинного, так і вторинного генезу; характеризуватися поступовим ускладненням; мати виразну практичну спрямованість. Диференціація корекційно-розвивальної роботи має орієнтуватися на загальні та специфічні закономірності дизонтогенетичного розвитку та розроблення на цьому підґрунті корекційно-розвивальних завдань, які реалізуються під час роботи з програмовим матеріалом та охоплюють процеси пізнавальної діяльності (сприймання, пам'ять, мислення), мовленнєву діяльність, емоційно-вольову сферу, особистість.

У курикулумі диференціації підлягають Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, представлені у критеріях

оцінювання навчальних досягнень. Сутність диференціації полягатиме у визначенні оптимальних рівнів засвоєння змісту навчання, які свідчать про міру його опанування учнем. Об'єктом оцінювання мають бути складові навчальної діяльності учня: змістова (обсяг знань, визначених індивідуальною навчальною програмою); операційна (уміння, навички — предметні, навчально-пізнавальні, контрольно-оцінні); мотиваційна (ставлення до кінцевого результату діяльності та опанування способом діяльності). Визначені складові оцінювання конкретизуються в індивідуальній початковій програмі учня з особливими освітніми потребами. Окрім того, важливо контролювати та оцінювати особистісні зміни, які формуються внаслідок цілеспрямованого колекційного впливу на пізнавальні процеси, емоційно-вольову сферу, мовленнєву діяльність учнів. У цьому полі важливо оцінювати характеристики, які комплексно визначають особистісний розвиток: сформованість загальнонавчальних та ключових компетентностей, досвід практичної та творчої діяльності, емоційно-ціннісні ставлення до діяльності та навколишнього оточення. Для цього важливим засобом контролю та оцінки, який ґрунтовно доповнює критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, є портфоліо — це зібрання робіт учня, що забезпечує цілісне бачення його слабких і сильних сторін (Overton, 2006).

Світовий досвід інклюзивного навчання свідчить про необхідність адаптації та модифікації навчально-дидактичного забезпечення. Під час модифікації навчальних посібників важливо, орієнтуючись на навчальну програму, враховувати змістове наповнення. У цьому ключі канадійський дослідник J. Depreler [3] виділяє три категорії знань:

- “обов’язково має знати” — важливі відомості, що мають бути обов’язково опанованими;
- “має знати” — відомості важливі, однак несуттєві;
- “може знати” — відомості несуттєві та не надто важливі.

Таким чином, увага акцентується на першій категорії знань — “обов’язково має знати”. Інформацію з категорії знань “має знати” і “може знати” надається після того, як учень з особливими освітніми потребами опанував ключові, найсуттєвіші відомості.

Загальними способами модифікації навчальних матеріалів в інклюзії є прилаштування тексту для читання — виділення шрифтом або кольором ключових елементів у тексті (такий підхід допомагає концентрувати увагу на головному у змісті, дає можливість донести до учня найголовніше вже з першого прочитання); усунення зайвих подробиць (спрощенням речень, абзаців, сторінок); доповнення складних для засвоєння текстових фрагментів короткими коментаріями прописом,

що акцентують увагу на основних положеннях, ідеях; спрощення розміщення тексту на сторінці (усунення діаграм, малюнків і підписів до них, які можуть відволікати увагу учнів); доповнення ілюстративного матеріалу запитаннями і поясненнями (вони керують сприйманням учнів, привертають їхню увагу до різних деталей, що мають значення для розуміння змісту зображеного, стимулюють висловлювання). Такі способи модифікації будуть корисними також учням з нормативним розвитком, які навчаються в інклюзивному класі.

Ще одним важливим чинником диференціації курикулуму є розв'язання завдань, пов'язаних із формуванням соціальної компетентності дітей з особливими освітніми потребами. Це корекція поведінки, розвиток уміння налагоджувати суспільні стосунки та неформальні емоційно-особистісні стосунки з однолітками, що складаються із здатності володіти собою й керувати власною поведінкою у різноманітних навчальних ситуаціях та під час роботи в різних групах (у тому числі великі й малі групи), навчанні в парах, самостійній роботі, у налагодженні стосунків з навколишніми людьми поза навчальним закладом. Окреслені фактори розглядаються як довгострокові цілі корекційно-розвивального навчання школяра з особливими освітніми потребами та закладаються у змісті корекційно-розвивальної складової Державного стандарту базової освіти дітей з особливими освітніми потребами. На основі даних вивчення особливостей соціалізації дитини — міжособистісних стосунків, особливостей поведінки (як компенсаторного чинника соціалізації) під час гри (на уроці; позаурочний час) — робиться комплексна оцінка поведінки учня, що береться до уваги при визначенні довгострокової мети, що окреслює напрями формування поведінки та вміння налагоджувати суспільні стосунки у визначений термін. Окреслена мета конкретизується у завданнях, які подаються на окремій сторінці Програми розвитку дитини.

Отже, на основі поданого вище матеріалу, варто зазначити, що педагогічні умови організації курикулуму навчання школяра з особливими потребами в інклюзивному класі поширюються на зміст навчання, процес навчання та соціалізацію. Водночас психологічні умови організації курикулуму звернені до психічного розвитку школяра з особливими освітніми потребами, що охоплюють зміст корекційно-розвивальних завдань, спрямованих на розвиток психічної сфери, послаблення та усунення її негативних проявів, а також формування життєвої компетентності.

Подальшими науковими розвідками ми вбачаємо розроблення, теоретичне обґрунтування та втілення у практику технологій, що забезпечать повноцінне функціонування курикулуму в інклюзивному класі.

Література

1. Сак Т. В. Організація навчального процесу в інклюзивному класі / Т. В. Сак // Дефектологія. – 2011. – № 2. – С. 8–12.
2. Сак Т. В. Психологічні умови реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами / Т. В. Сак // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – № 2 (52). – С. 3–6.
3. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. Inclusive Education : Supporting Diversity in the Classroom / 2nd ed. [Інклюзивна освіта: збереження розмаїття в інклюзивному класі] / T. Loreman, J. Deppeler, D. Harvey // Crows Nest, N.S.W. : Allen & Unwin. – 2011. – 301 p.
4. Foreman P. J. Integration and Inclusion in Action / P. J. Foreman // Sydney : Harcourt Brace&Company, 2001. – 210 p.

References

1. Sak T. V. Orhanizatsiia navchalnoho protsesu v inkluzyivnomu klasi / T. V. Sak // Defektolohiia. – 2011. – N 2. – S. 8–12.
2. Sak T. V. Psykholohichni umovy realizatsii Derzhavnoho standartu pochatkovoї zahalnoi osvity dlia ditei z osoblyvymy osvıtnımy potrebamy / T. V. Sak // Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia. – 2013. – N 2 (52). – S. 3–6.
3. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. Inclusive Education : Supporting Diversity in the Classroom / 2nd ed. [Інклюзивна освіта: збереження розмаїття в інклюзивному класі] / T. Loreman, J. Deppeler, D. Harvey // Crows Nest, N.S.W. : Allen & Unwin. – 2011. – 301 p.
4. Foreman P. J. Integration and Inclusion in Action / P. J. Foreman // Sydney : Harcourt Brace&Company, 2001. – 210 p.

Сак Т. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ КУРИКУЛУМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье идет речь об организации курикулума для обучения школьников с особенностями в развитии в инклюзивном классе. Путем анализа зарубежных источников выделены основные принципы универсального дизайна обучения и составляющие курикулума. Доказано, что в практике отечественной школы психологические условия организации курикулума распространяются на содержание обучения; процесс обучения; социализацию; в тоже время, психологические условия организации курикулума связаны с введением коррекционно-развивающих заданий, которые должны уменьшить или устранить дизонтогенетические проявления и обеспечить формирование компетенции социализации. Дальнейшими научными разработками должно стать теоретическое обоснование, разработка и вне-

дрение в практику технологий, обеспечивающих достаточное функционирование составляющих куррикулума в инклюзивном классе.

Ключевые слова: инклюзивное образование; куррикулум; дифференция куррикулума.

Sak T.

PSIKHOLOGO-PEDAGOGICAL TERMS OF ORGANIZATION OF KURIKULUMU INKLYUZIVNOGO STUDIES

This article deals about the curriculum organization **providing** for the needs of special education students in inclusive classrooms. By using the analysis of foreign sources, we defined the basic principles of universal design of education including a variety ways to supply educational material and the variety of ways of its representation. We highlighted and described interrelated components of curriculum foreign practice of inclusive education: content, performance, approaches to different forms of work with children and forming their behavior skills. It is proved that in practice the national school curriculum of pedagogical conditions should include teaching content; educational process; socialization. We show that psychological conditions should be associated with the introduction of specific correctional and developmental tasks focused on weakening and elimination disontogenetic manifestations and formation of vital competence. We described the characteristics of educational content that is realized in the curriculum (the basis of the State Standard of secondary education for children with special educational needs) and the features of differentiation of curriculum and evaluation criteria of academic achievements. We represented the essence of adaptation and modification of educational and didactic support and defined the ways for solving of problems associated with the formation of social competence of children with special educational needs, which are implemented in all parts of the curriculum inclusive education. Subsequent research determined a theoretical basis and practical application of technology that will provide proper functioning of the curriculum in an inclusive classroom.

Key words: inclusive education; curriculum; inclusive education; pupils with special educational needs; curriculum.

АДАПТАЦІЯ ТА ПІДГОТОВКА ДО ВИДАННЯ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Г. П. Серпутько,

кандидат філологічних наук, доцент

У статті розкривається поняття “підручник для незрячих дітей”, обґрунтовуються вимоги до його побудови та друкування рельєфно-крапковим шрифтом Брайля, з’ясовуються основні особливості адаптації навчального матеріалу до можливостей сприймання учнів з глибокими порушеннями зору. Викладена нижче інформація прислужиться як фахівцям-тифлопедагогам, які безпосередньо здійснюють адаптацію підручників до можливостей незрячих учнів, так і видавцям навчальної літератури, які забезпечують друкування підручників, зокрема і шрифтом Брайля, а також авторам підручників для загальноосвітніх шкіл, які зможуть враховувати зазначені особливості, чим полегшать роботу з адаптації навчального матеріалу для дітей з глибокими порушеннями зору.

Ключові слова: підручник; діти з глибокими порушеннями зору; незрячі учні; шрифт Брайля; тифлопедагог; адаптація; редагування.

Постановка проблеми. За радянських часів і впродовж 22 років незалежної України підручники шрифтом Брайля друкувалися, адаптувалися та готувалися до друку ПАТ “Харківська друкарня № 2”. З 2013 р. було змінено процедуру державного замовлення на виготовлення навчальної літератури для незрячих учнів. Це пов’язано також із оновленням технологій друкування шрифтом Брайля на сучасних принтерах. За результатами проведених тендерів, право на адаптацію і друкування підручників шрифтом Брайля вибороло ДСВ “Освіта”, що залучає до процесу адаптації і редагування фахівців з усієї України. Для налагодження більш якісної роботи з підготовки сучасних адаптованих підручників для дітей з глибокими порушеннями зору постає необхідність визначення характерних особливостей, розробки методичних рекомендацій для фахівців, які займаються адаптацією і підготовкою до друку підручників рельєфно-крапковим шрифтом Брайля, що і є завданнями цієї статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У спеціальній педагогіці над дидактичними основами підручникотворення для дітей з порушеннями слуху та мовлення працювали Е. П. Гроза, Г. М. Нессен, Л. І. Фомічова, К. В. Луцько, Н. Ф. Засенко, М. К. Шеремет, Е. А. Данілавічюте, В. В. Тищенко; науково-методичну розроб-

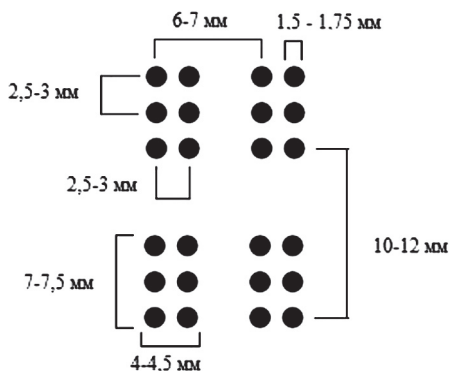
ку підручників для дітей із затримкою психічного розвитку та розумово відсталих учнів здійснювали В. І. Бондар, В. М. Синьов, К. М. Турчинська, В. Є. Турчинська, Т. В. Сак, Л. С. Вавіна, Н. П. Кравець, В. О. Липа, Г. М. Мерсіянова, О. В. Чеботарьова, Л. Г. Чепурна, Н. І. Королько, Г. М. Плешканівська.

В українській тифлопедагогіці питаннями дидактичного наповнення, створення та адаптації підручників для дітей зі зниженим зором та незрячих учнів займалися науковці і практики Є. П. Синьова, Л. С. Вавіна, Н. І. Малюхова, С. В. Федоренко, С. О. Покутнева, В. М. Ремажевська, К. О. Глушенко, Т. М. Гребенюк, І. М. Гудим, К. С. Довгопола, О. О. Набоченко, О. В. Свет, К. Г. Захарчук, В. С. Руденко, Н. Г. Маценко, Л. М. Старцева та інші.

Виклад основного матеріалу. До категорії дітей з глибокими порушеннями зору ми зараховуємо незрячих учнів, яким рекомендоване навчання за рельєфно-крапковою системою Брайля.

При підготовці підручників для незрячих дітей найбільш прийнятним є традиційний спосіб передачі навчального матеріалу через книгодрукування рельєфно-крапковим шрифтом Брайля. За основу системи Луї Брайля взято шестикрапку. Це комбінація із шести випуклих крапок, розташованих у два вертикальних рядки, по три крапки в кожному [2, с. 30; 5, с. 70].

При виготовленні будь-якої друкованої продукції для незрячих дітей мають передусім враховуватися особливості їх дотикового сприймання, зокрема це стосується дотримання розмірів та форм рельєфних крапок. Отже, при виданні книг рельєфно-крапковим шрифтом, особливо навчальної друкованої продукції для дітей, необхідно дотримуватися розмірів шестикрапки, висоти крапки, відстаней між крапками шестикрапки та між двома сусідніми знаками, відстаней між словами та рядками у тексті. Досить узагальнено можемо зобразити це на рис. 1 [5, с. 75].



Проте, враховуючи наявні технічні можливості у процесі створення друкованої продукції шрифтом Брайля, а також вікові особливості й специфіку пізнавальної діяльності незрячих школярів, можна вдаватися до незначного варіювання цих параметрів, наприклад, видаючи літературу для дітей молодшого шкільного віку, варто трохи збільшувати міжрядковий інтервал, абзацні відступи тощо [2, с. 31–32].

Підручник для незрячих дітей, надрукований шрифтом Брайля, — це адаптований рельєфно-крапковий варіант традиційного плоскострукованого підручника для загальноосвітньої школи.

Адаптація передбачає зміну характеру подачі матеріалу в підручнику у формі, доступній для дітей з порушеннями зору, без зміни змісту чи концептуальної складності навчального завдання [4, с. 9].

Необхідність адаптації навчального матеріалу у підручниках для незрячих дітей до їх пізнавальних можливостей спричинена як специфікою дотиково-слухового способу сприймання і пізнання навколишньої дійсності, недостатньою сформованістю предметно-просторових уявлень, своєрідністю методичних прийомів, які застосовуються у навчанні цієї категорії школярів, так і особливостями, зумовленими власне способом рельєфно-крапкового письма і читання.

Адаптація, як правило, здійснюється спеціалістами-тифлогами (науковцями і практиками) та вчителями-предметниками і передбачає:

- зміну характеру завдань, спрямованих на візуалізований спосіб сприймання і тому недоступних для незрячих дітей;
- заміну графічного матеріалу підручника, який не сприймається на дотик, текстовими позначеннями, рельєфно-графічними зображеннями чи описовими конструкціями;
- перерозподіл складного схематичного чи текстового матеріалу (таблиці, схеми, завдання), що перешкоджає цілісному сприйманню незрячих учнів, на менші блоки, без зміни загального змістового наповнення;
- вживання додаткових виділень та позначок у тексті, які не можуть бути відображені за допомогою кольорової графіки (рамки, дужки, знак курсиву тощо) [2, с. 42].

Складні сюжетні малюнки з дрібними деталями, які подаються у книжках для учнів з нормальним зором, у виданнях шрифтом Брайля замінюються добре продуманими описовими конструкціями. Якщо малюнок не має якогось важливого дидактичного, виховного значення і його відсутність не ускладнює розуміння матеріалу, то в такому разі розміщення малюнків та посилань на них варто уникати.

Проте дедалі більш доступними наразі стають і технології виготовлення рельєфно-графічних зображень зі збереженням кольору за допомогою спеціальних брайлівських принтерів. Такі зображення вже широко використовуються у підручниках для незрячих дітей, проте ще мають і низку недоліків, оскільки рельєфне зображення має різну висоту крапок, залежно від насиченості кольору, і такі крапки є не досить добре диференційованими на дотик, крім того, не чітко продруковується контур, часто спостерігається зміщення рельєфного та графічного контурів. Усе це може ускладнювати роботу із зображенням як для тотально незрячих дітей, так і для дітей із залишковим зором. Такі зображення ще потребують свого удосконалення згідно з офтальмо-гігієнічними вимогами, які висувуються до малюнка, проте робота над поліпшенням цієї технології триває й досі. Вже у найновіших виданнях підручників для незрячих дітей зображення є більш якісними, можна легко простежити не лише форму, але й фактурність поверхні, диференціювати важливі деталі тощо.

З огляду на те, що нині навчальні підручники для масової загальноосвітньої школи мають дуже різноманітну, розгалужену структуру, це значно ускладнює процес їх адаптації та підготовки до друкування шрифтом Брайля. Варто зазначити, що найлегше учнями з глибокими порушеннями зору сприймаються матеріали підручників з більш простою структурою, відповідно до якої завдання згруповані перед вправою, а запитання до тем розділів, параграфів — наприкінці теми чи параграфа. Така структура є більш зрозумілою для учнів і вимагає менших зусиль на адаптацію матеріалів підручника.

Варто зауважити, що з деяких навчальних предметів (наприклад, інформаційні технології, рельєфне малювання) недостатньо лише адаптації наявного нині плоскодрукованого варіанта підручника для навчання дітей з порушеннями зору. З огляду на специфіку предмета та особливості роботи незрячих на комп'ютері із рельєфною графікою, більш доцільним є створення нового (оригінального) підручника фахівцями-тифлопедагогами (у співавторстві науковців та вчителів-практиків).

Працюючи із будь-яким конкретним підручником, людина, яка здійснює його адаптацію, зустрічається із безліччю особливостей, пов'язаних з авторською концепцією та структурною побудовою підручника, специфікою навчального предмета (математика, українська, іноземна мова, історія тощо), віковою категорією дітей, особливостями сприймання та виконання незрячими тих чи інших завдань, специфікою передачі навчального матеріалу шрифтом Брайля тощо. Проте можна окреслити найбільш загальні положення,

яких необхідно дотримуватися у процесі адаптації навчальних підручників для незрячих учнів.

1. Підручники, надруковані шрифтом Брайля, як правило, складаються з двох і більше частин (книжок). На початку кожної частини підручника, надрукованого шрифтом Брайля, мають подаватися умовні позначення (якщо є), оскільки під час вивчення певного матеріалу діти користуються якоюсь конкретною частиною (книгою), а не підручником у цілому.

2. Графічні позначення варто замінювати текстовими або знаковими (наприклад, * — завдання підвищеної складності). Можна зазначати повну назву, наприклад “Домашнє завдання”, або скорочену — ДЗ. При цьому не варто переобтяжувати текст підручника додатковими умовними позначеннями.

3. Під час оформлення змісту підручника потрібно дотримуватися наскрізної нумерації сторінок і не подавати інформацію окремими блоками. Наприклад: якщо розділ “Розвиток мовлення” у підручнику подається не окремим блоком, а розміщується серед інших розділів і параграфів, то і в змісті його не варто відділяти окремо, а подавати з наскрізною нумерацією.

4. Нескладні та невеликі за обсягом таблиці, як правило, не потребують додаткової адаптації, проте практичний досвід свідчить, що більшість таблиць і схем важко розміщуються на сторінці підручника, надрукованого шрифтом Брайля, оскільки вони є громіздкими, а розміщення однієї таблиці чи схеми на декількох сторінках втрачає свій дидактичний сенс, бо така інформація цілісно не сприйматиметься незрячими учнями. Тому матеріал таблиці найчастіше трансформується у текстову інформацію із переформулюванням завдання до неї, наприклад: замість “Розгляньте наведену таблицю” варто написати “Прочитайте подану нижче інформацію”. Якщо у таблиці подано важливу інформацію, яку необхідно запам’ятати, то текст, переведений з таблиці, бажано додатково виділити двома довгими горизонтальними лініями (зверху і знизу) із обов’язковим пропуском рядка перед і після лінії.

Наведемо приклад із підручника “Українська мова” для 5 класу [1, с. 41]:

Службові частини мови			
Частина мови	Для чого слугує	На яке питання відповідає	Як змінюється
Прийменник	Для зв’язку слів	-	Не змінюємо
Сполучник	Для зв’язку слів і речень	-	Не змінюємо

Зміст наведеної таблиці варто представити так:

Службові частини мови

Прийменник. Для чого слугує?— для зв'язку слів. На яке питання відповідає?— —. Як змінюється?— не змінюємо.

Сполучник. Для чого слугує?— для зв'язку слів і речень. На яке питання відповідає?— —. Як змінюється?— не змінюємо.

5. Завдання до вправ, параграфів, тем тощо для полегшення сприймання незрячих учнів краще групувати блоками, наприклад усі завдання вправи розміщувати перед вправою або усі запитання і завдання до теми — після відповідного розділу, параграфа тощо. Проте варто пам'ятати важливу річ: людина, яка адаптує та редагує навчальний підручник, не може кардинально змінювати чи порушувати його авторську структуру. Тому завдання можна подавати за логічним принципом, наприклад завдання, які потрібно виконати першочергово, залишати перед вправою, а додаткові завдання подавати після вправи. Не можна подавати після вправи завдання на кшталт “Виділіть...”, “Позначте...”, що пов'язано з особливостями роботи з текстом та технікою письма шрифтом Брайля. Завдання до тем, розділів, параграфів рекомендується нумерувати, оскільки чітке структурування матеріалу сприяє швидшому пошуку та виконанню незрячими учнями завдань.

6. Завдання із зображеннями чи фотографіями, які не можна передати рельєфно-графічно, замінюються аналогічними, такими, що не потребують візуалізації, передаються описово, рідше опускаються, якщо зображення не має важливого дидактичного навантаження або у разі неможливості його опису чи заміни. Наведемо приклад адаптації графічного завдання для його належного сприймання та виконання незрячими учнями (рис. 2):



Рис. 2

Роздивіться обкладинки книжок. Поясніть, чим, на вашу думку, може бути корисним кожен із різновидів фольклорного твору [3, с. 49].

Подане вище завдання варто переформулювати таким чином:

Прочитайте назви книжок. Поясніть, чим, на вашу думку, може бути корисним кожен із різновидів фольклорного твору.

7. Вірші, математичні приклади чи будь-яка інша текстова інформація розміщується на сторінці підручника, що друкується шрифтом Брайля, лише в одну колонку (за винятком таблиць). При цьому вірш краще починати друкувати приблизно з третього відступу рядка. У разі, якщо віршований рядок перевищує допустиму в рядку кількість знаків, то текст переноситься на наступний рядок ближче до його правого краю, тобто дописується наприкінці наступного рядка для того, щоб дитині не потрібно було кожного разу повертатися до початку рядка. Між куплетами, як правило, пропускається рядок.

Наведемо приклад адаптації текстової інформації, розміщеної у дві колонки, для того, щоб автори та видавці під час структурування підручника та розміщення навчальних матеріалів враховували ці особливості, що значно полегшуватиме роботу з їх адаптації.

Прочитайте мовчки. У якій колонці вправи подано окремі речення? У якій — текст? Визначте тему та головну думку цього тексту [1, с. 44].

► В Україні виявлено поклади понад ста одинадцяти видів корисних копалин. Починаючи з VIII століття, українські землі на чолі з Києвом стали центром Руської землі. Озеро Світязь має унікальну форму, з висоти пташиного польоту воно нагадує величезного мамонта, який приліг відпочити. Нині до складу України входять Автономна Республіка Крим, 24 області та два міста загальнодержавного значення: Київ і Севастополь. Українське козацтво утворилося наприкінці X століття.

► Україна – держава у Східній Європі. На Європейському континенті це друга країна за величиною (після Росії) та найбільша країна, чия територія повністю розташована у Європі. Площа її становить понад шістсот тисяч км². Україна межує з Росією, Білоруссю, Польщею, Словаччиною та Угорщиною, Румунією та Молдовою. На півдні та південному сході омивається Чорним й Азовським морями. Розташування України – надзвичайно зручне.

► *До запису, який є текстом, доберіть заголовок*

У такому разі необхідно переформулювати та перенести завдання, розмістивши їх перед вправою, і викласти текст так:

Прочитайте мовчки. Визначте, у якій частині вправи подано окремі речення? У якій — текст? Визначте тему та головну думку цього тексту. До запису, який є текстом, доберіть заголовок.

I. В Україні виявлено поклади понад ста одинадцяти видів корисних копалин. Починаючи з VIII століття, українські землі на чолі з Києвом стали центром Руської землі. Озеро Світязь має унікальну форму, з висоти пташиного польоту воно нагадує величезного мамонта, який приліг відпочити. Нині до складу України входять Автономна Республіка Крим, 24 області та два міста загальнодержавного значення: Київ і Севастополь. Українське козацтво утворилося наприкінці X століття.

II. Україна — держава у Східній Європі. На Європейському континенті це друга країна за величиною (після Росії) та найбільша країна, чия територія повністю розташована у Європі. Площа її становить понад шістсот тисяч км². Україна межує з Росією, Білоруссю, Польщею, Словаччиною та Угорщиною, Румунією та Молдовою. На півдні та південному сході омивається Чорним й Азовським морями. Розташування України — надзвичайно зручне.

8. Значні труднощі у процесі адаптування навчального матеріалу становить інформація, розміщена на обкладинках, форзацах чи безпосередньо наприкінці плоскодрукованого підручника (словники, довідники, таблиці тощо). Зазвичай, людина, яка здійснює адаптацію, у кожному окремому випадку самостійно приймає рішення щодо розміщення такої навчальної інформації, що залежить від виду конкретного матеріалу. Проте найуживанішим способом відтворення такої навчальної інформації для її належного сприймання незрячими учнями є її перенесення до тексту, в якому безпосередньо згадується про неї, словники та довідники, як правило, розміщуються наприкінці кожної частини (книги) підручника.

9. У жодному разі не можна опускати будь-яких завдань, вправ, іншої дидактично важливої інформації, що допомагає учневі зрозуміти правило, визначення, виконання завдання тощо. Тому не можна вилучати із тексту вправи, зразки виконання завдань, текстові ілюстративні приклади, інформацію для порівняння тощо.

10. Необхідно також побіжно звернути увагу на підготовку плоскодрукованого тексту до друку рельєфно-крапковим шрифтом Брайля. Людина, яка здійснює адаптацію навчального матеріалу, повинна максимально підготувати текст для його коректного переведення у рельєфно-крапковий шрифт. Наприклад, необхідно пам'ятати про особливості розміщення розділових, математичних чи інших знаків та відстані між ними. Також під час підготовки тексту усі заголовки потрібно писати лише з першої великої літери, адже це

значною мірою полегшить передачу та подальше редагування тексту шрифтом Брайля.

Перевірка та редагування — це аналіз, спрямований на виправлення помилок у рельєфно-крапковому тексті макета підручника для його підготовки до опублікування шрифтом Брайля. Оптимальне редагування текстів у підручниках, що друкуються шрифтом Брайля, має здійснюватися у тісній співпраці фахівця-тифлопедагога, який виконує адаптацію матеріалу, та грамотного користувача шрифту Брайля.

Людина, яка здійснює перевірку і технічне редагування тексту шрифтом Брайля, може зустрічатися з наступними типами помилок.

1. Помилки вихідного тексту, тобто ті, які зустрічаються в оригінал-макеті підручника, надрукованого плоским шрифтом. До них належать як авторські похибки, так і помилки, допущенні під час підготовки оригінал-макета.

2. Помилки, допущені під час адаптації тексту підручника, тобто наявні у тексті, на основі якого і здійснювалися підготовка та переведення матеріалів підручника рельєфно-крапковим шрифтом Брайля.

3. Помилки, допущенні у процесі підготовки та конвертування плоскодрукованого тексту у рельєфно-крапковий шрифт Брайля.

Що стосується виявлення помилок першого типу, то вони здебільшого не підлягають виправленню особою, яка редагує рельєфно-крапковий текст, оскільки вона не є фахівцем з певної галузі знань і не може погодити можливі виправлення з автором.

Помилки другого типу можуть мати передусім логіко-граматичний характер, їх виправлення, як правило, погоджується з особою, яка здійснювала адаптацію відповідного тексту.

Третій тип помилок потребує найбільшої уваги коректора та передбачає здійснення ретельного технічного редагування тексту. Особливу увагу варто звертати на правильне написання слів, цифр, на відступи у тексті, розміщення тексту на сторінці, оформлення діалогів, віршованої мови, передачу таблиць, схем, кількість знаків у рядку та правильний перенос слів на інший рядок, дотримання правил вживання великої букви, правил наголошування тощо. При цьому, редагуючи текст, потрібно пам'ятати про позначення великих букв, які шрифтом Брайля передаються спеціальними знаками і ставляться безпосередньо перед буквою.

Людина, яка редагує текст шрифтом Брайля, має слідкувати за відповідністю тексту вихідним варіантам — оригінал-макету та адаптованому тексту. Внесення змін до адаптованого тексту має додатково погоджуватися з людиною, яка здійснювала його адаптацію.

Безпосередньо для редагування тексту використовується ціла система коректурних знаків, які мають бути зрозумілими для всіх учасників процесу підготовки підручника до друку [2, с. 53–55].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Досить пунктирно викладені методичні рекомендації й особливості адаптації та підготовки до видання підручників для незрячих дітей, що друкуються шрифтом Брайля, забезпечать можливість полегшити роботу над адаптацією та виданням підручників рельєфно-крапковим шрифтом. Ознайомлення з викладеними особливостями фахівців та широкого загалу освітян допоможе усвідомити необхідність залучення фахівців-тифлопедагогів, які власне й здійснюють адаптацію, до визначення переліку підручників, найбільш прийнятних за структурою та змістом для навчання дітей з глибокими порушеннями зору, із числа рекомендованих Міністерством освіти і науки України.

Література

1. Глазова О. П. Українська мова : підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. П. Глазова. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2013. – 272 с.
2. Особливості друкованих навчальних матеріалів для дітей з порушеннями зору : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Є. П. Синьова, С. В. Федоренко, К. О. Глушенко, Г. П. Серпутько ; за ред. Є. П. Синьової. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 68 с.
3. Пометун О. І. Історія України (вступ до історії) : підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. І. Пометун, І. А. Костюк, Ю. Б. Малієнко. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2013. – 192 с.
4. Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05.12 № 1/9-384 // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – К. : Пед. преса, 2012. – №№ 17–18. – С. 7–14.
5. Рельєфно-крапкове письмо сліпих. Шрифт Л. Брайля : підручник для студентів вищих навчальних закладів / Є. П. Синьова, Л. Г. Медведок, Т. М. Гребенюк, Г. П. Серпутько ; за наук. ред. Є. П. Синьової. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Кафедра, 2015. – 336 с.

References

1. Hlazova O. P. Ukrainska mova : pidruch. dlia 5 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / O. P. Hlazova. – K. : Vydavnychiy dim “Osvita”, 2013. – 272 s.
2. Osoblyvosti drukovanykh navchalnykh materialiv dlia ditei z porushenniamy zoru : navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv / Ye. P. Synova, S. V. Fedorenko, K. O. Hlushenko, H. P. Serputko ; za red. Ye. P. Synovoi. – K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2015. – 68 s.

3. Pometun O. I. Istoriiia Ukrainy (vstup do istorii) : pidruch. dlia 5 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / O. I. Pometun, I. A. Kostiuk, Yu. B. Maliienko. – K. : Vydavnychyi dim “Osvita”, 2013. – 192 s.
4. Pro orhanizatsiiu inkluzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh : instruktyvno-metodychnyi lyst Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy vid 18.05.12 N 1/9-384 // Informatsiinyi zbirnyk ta komentari Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy. – K. : Ped. presa, 2012. – NN 17–18. – S. 7–14.
5. Reliefno-krapkove pysmo slipykh. Shryft L. Brailia : pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv / Ye. P. Synova, L. H. Medvedok, T. M. Hrebenuk, H. P. Serputko ; za nauk. red. Ye. P. Synovoi. – 2-e vyd., pererob. i dop. – K. : Kafedra, 2015. – 336 s.

Серпутько А. П.

АДАПТАЦИЯ И ПОДГОТОВКА К ИЗДАНИЮ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В статье раскрывается понятие “учебник для незрячих детей”, обосновываются требования к его построению и печати рельефно-точечным шрифтом Брайля, излагаются особенности адаптации учебного материала к возможностям восприятия учащихся с глубокими нарушениями зрения. Изложенная информация пригодится как специалистам-тифлопедагогам, которые непосредственно осуществляют адаптацию учебников к возможностям незрячих учеников, так и издателям учебной литературы, обеспечивающим печать учебников, в том числе шрифтом Брайля, а также авторам учебников для общеобразовательных школ, которые смогут учитывать указанные особенности и, тем самым, облегчат работу по адаптации учебного материала для детей с глубокими нарушениями зрения.

Ключевые слова: учебник; дети с глубокими нарушениями зрения; незрячие ученики; шрифт Брайля; тифлопедагог; адаптация; редактирование.

Serputko H.

ADAPTING AND PRE-PUBLISHING PROCESS FOR TEXTBOOKS FOR CHILDREN WITH SIGNIFICANT SIGHT IMPAIRMENTS

The article defines the concept of a textbook for blind children. It also discusses the requirements for its structure, printing in Braille, and defines major peculiarities of adapting learning materials to the peculiarities of comprehension of the students with visual impairments. The information provided below will be useful both for visual impairment professionals who actually adapt textbooks to the needs and requirements of visually impaired students and the publishers of studying materials also in Braille, as well as for the authors of school textbooks, who will then be able take into consideration the peculiarities mentioned, and

will thus make the process of adapting textbooks to the needs of students with significant visual impairments.

In order to provide better results in the field of production of modern adapted textbooks for the children with significant sight impairments there has emerged a necessity of developing specific methodological base for the specialists who work in the field of adapting and pre-printing development in Braille. This is exactly what the below article focuses on. Further on focus on the mentioned peculiarities and application of methodological solutions suggested will allow to consider the opinion of the visual impairment specialists, who provide adaptation of the textbooks to the needs of children with visual impairments, while considering lists of textbooks, which possess the most structurally and methodologically suitable content to meet the needs of visually impaired people. This will make the process of work on adapting learning materials and pre-printing production of textbooks in Braille easier.

Key words: textbook; children with significant sight impairments; visually impaired students; Braille; visual impairments specialist; adapting; editing.

УДК 371.134:5:371.671.001.892

ПРИНЦИПИ РОЗРОБКИ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Н. Л. Сосницька,

*доктор педагогічних наук, професор,
Бердянський державний педагогічний університет,
завідувач кафедри методики викладання
фізико-математичних
дисциплін та інформаційних технологій у навчанні,
e-mail: sosnickaya19@rambler.ru*

У статті визначено та теоретично обґрунтовано загальні та специфічні принципи розробки змісту навчальних посібників для підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін, зокрема: пріоритетності педагогічного підходу; відповідності кредитно-трансферній системі організації навчального процесу; позитивної мотивації та сприятливого емоційного навчання, а також практичної зорієнтованості. Зазначено підхід до врахування означених принципів при розробці навчальних посібників, який полягає в обранні домінуючого принципу згідно з дидактичною метою та відповідною

структурою змісту навчального засобу. Наведено приклади застосування специфічних принципів.

Ключові слова: навчальний посібник; загальні принципи (специфічні); природничо-математичні дисципліни.

Постановка проблеми. Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення її послуг, зокрема забезпечення навчальних закладів якісними підручниками та навчальними посібниками. До цього спонукає і Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., де сформульовано стратегічні напрями розвитку на шляху до єдиного простору вищої освіти [4].

Зважаючи на специфіку підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін, сучасний навчальний посібник має відповідати державним стандартам освіти та особливостям кредитно-трансферної системи організації навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін досліджувалися такими вченими, як П. Атаманчук, Л. Благодаренко, Н. Бабаєва, О. Бугайов, М. Бурда, Г. Бушок, С. Величко, С. Гончаренко, О. Іваницький, Є. Коршак, О. Ляшенко, Ю. Мальований, М. Мартинюк, А. Павленко, В. Савченко, М. Садовий, В. Сиротюк, В. Сергієнко, О. Сергєєв, З. Слєпкань, С. Сущенко, В. Шарко, М. Шут та ін., завдяки чому визначено цілі, структура та зміст означеної підготовки, зокрема форми, методи і засоби навчання.

Значний внесок у дослідження підручникотворення зробили відомі вчені В. Безпалько, Л. Занков, Д. Зуєв, В. Кремень, В. Краєвський, І. Лернер, В. Мадзігон, М. Скаткін, С. Шаповаленко та інші.

Міністерством освіти і науки України рекомендовано підручники та навчально-методичні посібники для використання в основній і старшій школі загальноосвітніх навчальних закладів з математики (Г. Бевз, В. Бевз, І. Богатирьова, О. Бочко, В. Кравчук, О. Істер, О. Коломієць, Г. Литвиненко, Ю. Мальований, А. Мерзляк, М. Підручна, В. Полонський, З. Сердюк, Н. Тарасенкова, М. Якір, Г. Янченко та ін.) та фізики (Л. Благодаренко, І. Гельфгат, Д. Засєкін, Т. Засєкіна, О. Ільченко, Є. Коршак, О. Ляшенко, М. Мартинюк, Ю. Мельник, О. Мельничук, І. Ненашев, В. Савченко, В. Сиротюк, М. Шут та ін.).

Розроблено та впроваджено посібники для викладачів і студентів фізико-математичних факультетів педагогічних ВНЗ, учителів фізики середніх закладів освіти (П. Атаманчук, Л. Благодаренко, О. Бугайов, М. Бурда, Г. Бушок, С. Величко, М. Головка, С. Гончаренко,

О. Іваницький, Є. Коршак, О. Ляшенко, Ю. Мальований, М. Мартинюк, А. Павленко, В. Савченко, М. Садовий, В. Сиротюк, В. Сергієнко, О. Сергєєв, З. Слєпкань, В. Шарко, М. Шут та ін.).

Водночас проблематика розробки змісту сучасного навчального посібника для підготовки студентів вищих навчальних закладів до фахової діяльності залишається актуальною.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження — визначити та теоретично обґрунтувати загальні та специфічні принципи розробки змісту навчальних посібників для підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Навчальний посібник — це видання, що доповнює або частково (повністю) замінює підручник. Основне призначення його розробки — допомогти студентові ефективно організувати свою самостійну роботу з певної дисципліни та здійснити самоконтроль здобутих знань. Саме тому під час створення навчальних посібників важливо пам'ятати про високий науково-методичний рівень, довідковий апарат, зв'язок із практичними завданнями та міжпредметну відповідність.

Навчальний посібник складається з двох основних компонентів — змістового (авторський текст) і методичного — системи завдань, способу організації тексту, ілюстративного матеріалу (рисунки, фото, діаграми, схеми тощо, офіційні й архівні документи). Як допоміжним, третім компонентом можна виокремити технічне виконання — поліграфічне оформлення, способи виділення особливо важливих місць, довідковий матеріал тощо.

Вважається, що змістовий компонент є визначальним, хоча для багатьох спеціалістів таке твердження є досить спірним. Вочевидь хорошим текстовим матеріалом є той, який при високому рівні науковості доступний для користувачів тієї чи іншої вікової категорії. До того ж вкрай важливо, щоб він був написаний якісною мовою і був збалансованим, тобто цікаво викладав основні факти та містив доступні тлумачення основних понять. Як зазначають дослідники І. Артьомов та О. Ващук [1], у процесі творчого розроблення підручників нового покоління використовується система наукових принципів, форм і методів дослідницької діяльності, яка полягає у: визначенні способу здобуття наукових знань, які відображають процеси та явища в динаміці розвитку; передбаченні особливого шляху, на якому досягається певна науково-дослідницька мета; забезпеченні всебічності отримання інформації щодо процесу чи явища, що вивчається; введенні нової інформації до фонду теорії науки; забезпеченні уточнення, збагачення, систематизації термінів і понять у науці; створенні системи наукової інформації, яка базується на об'єктивних

фактах, і логіко-аналітичного інструменту наукового пізнання; забезпеченні системності для закріплення нового матеріалу і перевірка знань.

Будь-який навчальний текст повинен відповідати таким критеріям: адекватність, швидкість і міцність сприйняття студентами навчальної інформації. Дотримання цих критеріїв здійснюється завдяки принципам позицій. Загалом виклад текстового матеріалу повинен відповідати наступним вимогам.

1. *Науковість*. Означає достатню глибину, коректність та наукову вірогідність викладеного навчального матеріалу, врахування останніх наукових досягнень. Процес засвоєння навчального матеріалу має будуватися відповідно до сучасних методів наукового пізнання: експеримент, порівняння, спостереження, абстрагування, узагальнення, конкретизація, аналогія, індукція та дедукція, аналіз і синтез, метод моделювання, у тому числі й математичного, а також метод системного аналізу.

2. *Доступність*. Означає необхідність визначення ступеня теоретичної складності та глибини вивчення навчального матеріалу. Неприпустимою є надмірна ускладненість та перевантаженість цього матеріалу, що робить оволодіння ним непосильним для студента.

3. *Проблемність*. Обумовлюється самою сутністю й характером навчально-пізнавальної діяльності, адже коли студент стикається з навчальною проблемною ситуацією, його розумова активність зростає.

4. *Наочність*. Означає необхідність урахування чуттєвого сприйняття досліджуваних об'єктів, їхніх макетів або моделей та їх особисте спостереження студентом.

5. *Системність*. Передбачає послідовність засвоєння студентом певної системи знань у досліджуваній предметній галузі. Необхідно, щоб знання, вміння і навички формувалися у певній системі з дотриманням логічного порядку та знаходили застосування в житті. Для цього необхідно: подавати навчальний матеріал у систематизованому та структурованому вигляді; ураховувати як ретроспективи, так і перспективи сформованих знань, умінь і навичок при організації кожної порції навчальної інформації; ураховувати міжпредметні зв'язки досліджуваного матеріалу; ретельно продумувати послідовність подачі навчального матеріалу і його впливу при засвоєнні; будувати процес здобуття знань у послідовності, обумовленій логікою навчання.

Окрім того, враховуючи специфіку підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін, під час розробки структури та змісту навчального посібника необхідно орієнтуватися на наступні принципи.

1. *Принцип пріоритетності педагогічного підходу*: реалізується через постановку освітньої мети та розробку змісту освітньої діяльності на основі одного або декількох дидактичних підходів: системного, синергетичного, проблемного, алгоритмічного, програмованого, проектного, евристичного, компетентнісного та інше.

2. *Принцип відповідності кредитно-трансферній системі організації навчального процесу*: реалізується через раціональний поділ змісту навчального матеріалу на модулі та перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання широкої гнучкої шкали оцінювання знань, що забезпечує реальну диференціацію навчальних досягнень студентів; стимулювання їх активної самостійної роботи упродовж періоду навчання; підвищення об'єктивності оцінювання знань; запровадження здорової конкуренції в навчанні; виявлення та розвиток творчих здібностей студентів.

3. *Принцип позитивної мотивації та сприятливого емоційного навчання*: реалізується через стимулювання внутрішніх мотивів навчання (інтересів, потреб, прагнення до пізнання, захопленості процесом і результатами). Цікавість викладу матеріалу допоможе розкрити зміст складних наукових понять і проблем, ідей і методів освоюваних наук, активізувати розумову і творчу діяльність.

4. *Принцип практичної зорієнтованості навчання*: реалізується через методичні рекомендації щодо впровадження у реальний навчальний процес запропонованого змісту.

Дотримання вищезазначених принципів дало змогу розробити низку навчальних посібників, які широко використовуються під час підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін, а саме: “Історичні аспекти змісту шкільного курсу фізики” [8], “Загальна фізика. Електрика і магнетизм” [7], “Основи впровадження інноваційних технологій навчання фізиці” [9], “Технічні засоби навчання” [11] та інші.

Так, наприклад, у процесі розробки змісту навчального посібника “Історичні аспекти змісту шкільного курсу фізики” означені принципи враховано наступним чином:

- пріоритетним педагогічним підходом обрано компетентнісний, що спрямовує на досягнення результатів з формування професійної компетентності;
- згідно з кредитно-трансферною системою організації навчального процесу запропоновано питання для самоперевірки та контролю знань, що забезпечує якість їх засвоєння;
- чинником мотивації є висвітлення історії становлення понять, відкриття законів, фактів з фізики (у посібнику містяться відібрані відповідно до змісту шкільного курсу фізики уривки з

оригінальних праць відомих вчених-фізиків. Ці матеріали супроводжуються необхідними поясненнями, бібліографічними відомостями про вчених та примітками. Читаючи фрагменти із творів Галілея, Ньютона, Фарадея, Максвелла, Ейнштейна та інших відомих вчених, студенти зможуть відчувати, як і за яких умов вибудовувалися різні “поверхи” фізичної науки, які труднощі приходилося долати її творцям, як вони на кожному новому етапі були змушені ламати застарілі погляди, висловлювати та захищати нові ідеї, боротися з догматизмом);

- кожний пункт розділу має методичні вказівки, що полегшує вчителю розв’язання поставлених завдань під час вивчення певної теми; окрім того, зміст зорієнтовано на поглиблення розуміння сутності фізичних явищ і процесів, матеріал дібрано таким чином, що його можна безпосередньо використовувати на уроках з усіх розділів курсу фізики загальноосвітньої школи (методично це вирішує цілу низку освітніх і виховних завдань: формує науковий світогляд учнів, розвиває творче мислення, порушує питання національно-патріотичного виховання, підвищує ефективність і якість проведення уроків).

Залежно від дидактичної мети навчальних посібників один з принципів стає домінуючим. Відповідно до цього може змінюватися структура змісту навчального засобу. Розглянемо цей підхід на прикладі зазначених вище навчальних посібників.

“Загальна фізика. Електрика і магнетизм”. Дидактична мета: забезпечити базову фахову підготовку вчителів фізики відповідно до галузевого стандарту вищої освіти; сформуувати стійкі знання та уміння використовувати їх у подальшому навчанні та практичній діяльності.

Основними вимогами до змісту є: розкриття природи і властивостей електромагнітного поля, характеру його взаємодії з речовиною; вивчення електричних і магнітних властивостей власне речовини; теоретичне обґрунтування можливостей практичного застосування електромагнітних явищ.

Відповідно до поставленого завдання домінуючим принципом обираємо *пріоритетність педагогічного підходу*, а саме — діяльнісного (планування та організація навчального процесу, в якому головне місце відводиться активній та різнобічній діяльності студентів, орієнтованій на певний результат). Рушійною силою процесу пізнання у даному разі є внутрішні суперечності між зростаючою складністю, новизною завдань, вимогами до навчання та можливостями студента в умовах обмеженості часу.

Діяльнісний підхід у навчанні передбачає відбір змісту з опорою на врахування специфіки майбутньої професійної діяльності. Відбір

освітнього матеріалу має відповідати критерію повноти і системності видів діяльності, необхідних для кваліфікаційної компетентності. У навчанні варто виокремлювати предметно-процесуальний зміст, тобто такий, за засвоєнням якого можна було б спостерігати та керувати ним. Предметно-процесуальний зміст навчання характеризується джерелами знань та вмінь та тими видами об'єктів і засобів, що є їх носіями, а також конкретними роботами, що виконуються або мають бути виконані. Діяльнісний підхід до навчання фізики найефективніше здійснюється саме через навчальний фізичний експеримент.

До поставленої фізичної задачі — теоретичної або експериментальної — студент має поставитися як до невеликого наукового дослідження. Це розуміння ролі експерименту у фізиці, вміння робити правильні висновки щодо порівняння теоретичних положень і практичних результатів; вміння абстрагуватися від несуттєвого, розуміння ролі ідеалізації у фізиці; вміння зходити параметри, які визначають певне явище; вміння здійснювати числові оцінки за порядком величини; вміння робити якісні висновки при переході до умов на певних межах; знання порядків величин, основних фізичних констант.

Структурно зміст навчального посібника “Загальна фізика. Електрика і магнетизм” містить дванадцять робіт лабораторного практикуму, основні методи вимірювання фізичних величин, класифікацію похибок вимірювання та обробку результатів фізичного експерименту сучасними методами. Крім цього, до кожного завдання наводяться необхідні теоретичні відомості, які містять певні визначення (означення) та основні формули з доведеннями. В описі кожної роботи зазначена необхідна література; подано комп'ютерну обробку результатів експерименту; контрольні питання. Роботи розташовані таким чином, щоб можна було скомпонувати їх у різній послідовності відповідно до можливостей лабораторного практикуму та робочої програми з фізики.

Таким чином, розроблений посібник допоможе студентам в організації роботи у фізичній лабораторії електрики та магнетизму, де вони вчитимуться самостійно відворювати та аналізувати засвоювані фізичні явища та зіставляти їх з теорією. Під час виконання робіт студенти отримають елементарні навички роботи в лабораторії та поведіння з фізичними приладами.

“Основи впровадження інноваційних технологій навчання фізиці”.
Дидактична мета: ознайомити студентів із широким спектром напрацьованих наукою і практикою педагогічних технологій, зокрема ІКТ; сприяти набуттю навичок і досвіду здійснювати педагогічну діяльність в різноманітних навчально-виховних ситуаціях.

Основні вимоги до змісту: висвітлити зародження комп'ютерно-орієнтованого підходу в освіті; ознайомити із сучасними підходами до розуміння таких явищ, як “педагогічна технологія”, “освітні технології”, “особистісно орієнтовані технології”, “інформаційно-комунікаційні технології”, проаналізувати їх з позицій інноваційних підходів теорії та методики навчання фізики.

Згідно з поставленими завданнями домінуючим принципом обираємо *принцип практичної зорієнтованості навчання*. У посібнику представлено загальновизнані інноваційні технології навчання фізиці, що широко використовуються і активно розвиваються на сучасному етапі розвитку фізичної освіти, та методичні рекомендації щодо впровадження їх у навчальний процес.

Структурно у змісті навчального посібника “Основи впровадження інноваційних технологій навчання фізиці” зібрано і подано створені педагогічні програмні засоби, кінцевою метою яких є гармонійний розвиток особистості учня і вчителя. Відображено наступні питання: розуміння особливостей технологічного підходу в освіті; опис і аналіз найпоширеніших особистісно орієнтованих освітніх технологій – розвивального навчання, дистанційного навчання, проблемні та пошукові технології, модульні технології, метод проектів, технології природничого спілкування тощо; визначення ІКТ навчання фізики в умовах особистісно орієнтованих освітніх технологій.

Таким чином, практична спрямованість навчального посібника створює ті природні умови, за яких студент з об'єкта професійної підготовки перетворюється на суб'єкта індивідуального професійного розвитку. Технологічна грамотність майбутнього вчителя дає змогу йому глибше усвідомити своє істинне покликання, реальніше оцінити потенційні можливості, глянути на педагогічний процес із позиції його кінцевого результату.

Окрім обрання домінуючого принципу та його реалізації, обов'язково дотримуємося вимоги щодо відповідності змісту посібників навчальним програмам з дисциплін. Наприклад, навчальний посібник “Технічні засоби навчання” розроблено відповідно до програм нормативних дисциплін “Технічні засоби навчання”, “Сучасні технічні засоби навчання”, “Інформаційні технічні засоби навчання”, “Мультимедійні засоби навчання”. Навчальний посібник покликаний розширити знання психолого-педагогічних та методичних аспектів використання сучасних технічних засобів навчання, їх технічних особливостей. У посібнику подано дев'ять лабораторних робіт, які містять теоретичний, практичний матеріал з будови, принципів дії, застосування технічних засобів навчання. Кожна лабораторна робота складається з таких блоків: теоретичні відомості,

експериментальне завдання, питання для самоконтролю, контрольні питання, рекомендована література. Роботи розташовані таким чином, щоб можна було скомпонувати їх у різній послідовності, відповідно до можливостей лабораторного практикуму (практичних занять) та робочих програм з напрямку підготовки.

Теоретичний матеріал містить інформацію щодо дидактичних засад використання сучасних ТЗН та їх ролі в удосконаленні навчально-виховного процесу; апаратних засобів візуальних, звукових і комбінованих ТЗН, принципів їх дії; санітарно-гігієнічних норм і вимог техніки безпеки під час їх використання, вимог охорони праці й пожежної безпеки при роботі з апаратурою; вимог до обладнання навчального кабінету і робочого місця (вчителя та учня) технічними засобами навчання.

На підґрунті цих знань під час виконання лабораторних та практичних робіт у студентів формуються: вміння експлуатувати різні види технічних засобів навчання, планувати використання технічних засобів навчання на занятті та методично правильно їх застосовувати, виготовляти дидактичні матеріали на електронних носіях інформації, дотримуватися правил безпеки праці; професійні навички роботи з технічними засобами навчання; аудіовізуальна культура; готовність підвищувати медіаграмотність учнів у процесі навчання певним шкільним предметам.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У процесі розробки змісту навчальних посібників для підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін необхідно враховувати особливості їх професійної діяльності та принципові позиції. Окрім загальних принципів (науковості, доступності, проблемності, наочності, системності), необхідно дотримуватися специфічних: пріоритетності педагогічного підходу; відповідності кредитно-трансферній системі організації навчального процесу, позитивної мотивації й сприятливого емоційного навчання та практичної зорієнтованості.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть у розробці змісту навчальних посібників для підготовки фахівців означеної спеціальності до діяльності в умовах професійно-технічних навчальних закладах.

Література

1. Артьомов І. В. Навчальна книга: організація і методика створення: посібник / І. В. Артьомов, О. М. Вашук. – Ужгород : ЗакДУ, 2012. – 238 с.
2. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.

4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nmu.edu.ua/files/strateg_rozv_2012.pdf
5. Середя Л. П. На допомогу авторам навчальної літератури : навч. посіб. / Л. П. Середя, В. С. Павленко ; за ред. В. С. Павленка. – К. : Вища шк., 2001. – 79 с.
6. Сосницька Н. Л. Дидактичні критерії розробки сучасного підручника фізики / Н. Л. Сосницька // Проблеми дидактики фізики та шкільного підручника фізики в світлі сучасної освітньої парадигми : зб. наук. праць К.-П. ДПУ; серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2006. – Вип. 12. – С. 72–76.
7. Сосницька Н. Л. Загальна фізика. Електрика і магнетизм : навч. посіб. / Н. Л. Сосницька. – Донецьк : Юго-Восток, 2010. – 201 с. (Гриф МОН України Лист № 1.4/18-Г-1151 від 17.07. 2007 р.).
8. Сосницька Н. Л. Історичні аспекти змісту шкільного курсу фізики : навч. посіб. / Н. Л. Сосницька. – Донецьк : ТОВ “Юго-Восток, Лтд”, 2007. – 224 с.
9. Сосницька Н. Л. Основи впровадження інноваційних технологій навчання фізиці : навч. посіб. / Н. Л. Сосницька, П. С. Атаманчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 200 с. (Гриф МОН України № 1.4/18-Г–17.10 від 15.10.2007 р.).
10. Сосницька Н. Л. Створення навчально-книжкового комплексу на основі інноваційних технологій навчання / Н. Л. Сосницька // Засоби реалізації сучасних технологій навчання : наукові записки; серія: педагогічні науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. – С. 58–63.
11. Сосницька Н. Л. Технічні засоби навчання : навч. посіб. / Н. Л. Сосницька, А. К. Волошина. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. – 184 с. – С. 4–104. Гриф МОН України (Лист № 1/11-16789 від 29.10. 2012 р.).
12. Теоретико-методичні засади фахової підготовки вчителів фізики та математики в умовах освітнього інформаційного середовища : монографія / Н. Л. Сосницька, О. В. Школа, В. В. Ачкан та ін. ; за заг. ред. Н. Л. Сосницької. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – 241 с.

References

1. Artjomov I. V. Navchaljna knygha: orghanizacija i metodyka stvorennja : posibnyk / I. V. Artjomov, O. M. Vashhuk. – Uzhghorod : ZakDU, 2012. – 238 s.
2. Bepal'ko V. P. Teorija uchebnika: Didakticheskij aspekt / V. P. Bepal'ko. – M. : Pedagogika, 1988. – 160 s.
3. Zuev D. D. Shkol'nyj uchebnik / D. D. Zuev. – M. : Pedagogika, 1983. – 240 s.
4. Nacionaljna strateghija rozvytku osvity v Ukrajinі na 2012–2021 rr. [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.nmu.edu.ua/files/strateg_rozv_2012.pdf
5. Sereda L. P. Na dopomoghu avtoram navchaljnoji literatury : navch. posib. / L. P. Sereda, V. S. Pavlenko ; za red. V. S. Pavlenka. – K. : Vyshha shk., 2001. – 79 s.

6. Sosnycjka N. L. Dydaktychni kryteriji rozrobky suchasnogho pidruchnyka fizyky / N. L. Sosnycjka // Problemy dydaktyky fizyky ta shkilnogho pidruchnyka fizyky v svitli suchasnoji osvithnoji paradyghmy : zb. nauk. pracj K.-P. DPU; serija pedagoghichna. – Kam`janecj-Podiljskij : Kam`janecj-Podiljskij derzhavnyj universytet, informacijno-vydavnychyj viddil, 2006. – Vyp. 12. – S. 72–76.
7. Sosnycjka N. L. Zagaljna fizyka. Elektryka i maghnetyzm : navch. posib. / N. L. Sosnycjka. – Donecjk : Jugho-Vostok, 2010. – 201 s. (Ghryf MON Ukrainy Lyst N 1.4/18-Gh-1151 vid 17.07.2007 r.).
8. Sosnycjka N. L. Istorychni aspekty zmistu shkilnogho kursu fizyky : navch. posib. / N. L. Sosnycjka. – Donecjk : TOV “Jugho-Vostok, Ltd”, 2007. – 224 s.
9. Sosnycjka N. L. Osnovy vprovadzhennja innovacijnykh tekhnologhij navchannja fizyci : navch. posib. / N. L. Sosnycjka, P. S. Atamanchuk. – Kam`janecj-Podiljskij : Abetka-NOVA, 2007. – 200 s. (Ghryf MON Ukrainy N 1.4/18-Gh – 17.10 vid 15.10.2007 r.).
10. Sosnycjka N. L. Stvorennja navchaljno-knyzhkovogho kompleksu na osnovi innovacijnykh tekhnologhij navchannja / N. L. Sosnycjka // Zasoby realizaciji suchasnykh tekhnologhij navchannja : naukovy zapysky; serija: pedagoghichni nauky. – Kirovohrad : RVC KDPU im. V. Vynnychenka, 2003. – S. 58–63.
11. Sosnycjka N. L. Tekhnichni zasoby navchannja : navch. posib. / N. L. Sosnycjka, A. K. Voloshyna. – Donecjk : LANDON-XXI, 2013. – 184 s. – S. 4–104. Ghryf MON Ukrainy (Lyst N 1/11-16789 vid 29.10.2012 r.).
12. Teoretyko-metodychni zasady fakhovoji pidghotovky vchyteliv fizyky ta matematyky v umovakh osvithnogho informacijnogho seredovyshha : monoghrafija / [N. L. Sosnycjka, O. V. Shkola, V. V. Achkan ta in.] ; za zagh. red. N. L. Sosnycjkoji. – Donecjk : LANDON-XXI, 2012. – 241 s.

Сосницкая Н. Л.

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье определены и теоретически обоснованы общие и специфические принципы разработки содержания учебных пособий для подготовки учителей естественно-математических дисциплин, в частности: приоритетности педагогического подхода; соответствия кредитно-трансферной системе организации учебного процесса; положительной мотивации и благоприятного эмоционального обучения; практической ориентированности. Отмечен подход к учету указанных принципов при разработке учебных пособий, который заключается в выборе доминирующего принципа согласно дидактической цели и соответствующей структуры содержания учебного средства. Приведены примеры использования специфических принципов.

Ключевые слова: учебное пособие; принципы общие (специфические); естественно-математические дисциплины.

Sosnickaya N.

THE PRINCIPLES OF DEVELOPMENT THE CONTENT OF TEXTBOOKS FOR TRAINING OF NATURE-MATHEMATICAL DISCIPLINES

In the article attention is paid to the problem of providing educational establishments by qualitative textbooks. The solving of this problem partially depends on their accordance to state standards of education and features of credit-transfer system of educational process organization.

The aim of the article is defining and theoretical grounding of general and specific principles of development of the content of textbooks for training of teachers of nature-mathematical disciplines.

There have been defined general (scientific, accessibility, problem, visibility, system) and distinguished specific principles of development the content of textbooks for training of teachers of nature-mathematical disciplines, in particular: priority of pedagogical approach, accordance of credit-transfer system to organization of educational process, positive motivation and conductive emotional reaching and practical orientation.

There have been grounded the approach to accounting the giving principles during development of textbooks which is in the choice of dominant principle according to didactic aim and appropriate structure of the content of educational means. There have been given examples of using specifically principles as for textbooks: "The historical aspects of school physics course content", "General physics. Electrics and magnetism", "The basis of introduction of innovational technologies of physics teaching", "The technical means of teaching".

The further research is to development the content of textbooks for training of specialists of giving speciality to activity in the conditions of professional and technical educational establishments.

Key words: textbooks; general (specific) principles; nature-mathematical disciplines.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО- МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СУСПІЛЬСТВОЗНАВЦЯ

А. М. Старєва,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
директор Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку
людини ВНЗ “Університет “Україна”
e-mail: anna.stareva@mail.ru*

Автор вдається до спроби обґрунтувати організаційно-педагогічні умови як структурну матрицю моделі формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя-суспільствознавця. Цілемотиваційні умови спонукають до виділення провідних ідей, цінностей, мотивів компетентнісного навчання на рівні ОПП та ОКХ бакалаврів/магістрів та навчальних дисциплін. До змістових умов належить чітке формулювання предметної компетенції з вибором відповідної методики її формування; інтеграція предметних і методичних дисциплін; узгодження навчального контенту методичних дисциплін; оновлення змісту навчальних занять. Організаційно-проективні умови продукують зміни до навчального плану, робочого навчального плану, навчальних програм; створення навчально-методичного комплексу методичних дисциплін із урахуванням компетентнісної моделі випускника; вироблення критеріїв визначення рівня предметно-методичної компетентності; організацію предметно-методичного середовища майбутнього вчителя на основі кластерного підходу. Методичні умови зумовлюють упровадження інноваційних методик навчання студентів; використання потенціалу ІТ-технологій у самостійній роботі студентів; розробку діагностики та контрольної-оцінкової дії з подальшою рефлексією.

Ключові слова: предметно-методична компетентність; майбутній учитель; суспільствознавчі дисципліни.

Постановка проблеми. Провідною ідеєю, що має характер неперервної на всіх ланках освіти, є феномен соціально значущої характеристики особистості – компетентність. Вимоги до якості професійної освіти в умовах її структурної перебудови та інтеграції в світовий освітній простір істотно змінюють рівень соціальних очікувань щодо результативності освітнього процесу ВНЗ. Науковцями встановлено, що у вирішенні проблем підвищення якості професійної підготовки вчителів велике значення має формування їх компетентності, що за-

безпечує конкурентоспроможність окремого фахівця та слугує ефективною основою розвитку української освіти [3]. В умовах численних суспільних деформацій, політичних викривлень історії, економічних криз, суспільно-екологічних проблем, певних особистісних бар'єрів у соціумі тощо зростає роль педагога-суспільствознавця, здатного навчити учня самостійно аналізувати суспільні явища, пояснювати глобальні проблеми людства, робити висновки, знаходити компроміси, визначати конструктивні шляхи уникнення або виходу із складних життєвих ситуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу зробити висновок про те, що організаційно-педагогічні умови різних видів навчальної діяльності вже ставали предметом дослідження багатьох науковців (С. Вітвицька, С. Гончаренко, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Коваль, В. Кремень, О. Локшина, В. Маркова, В. Олійник, О. Пометун, О. Савченко, О. Топузов та ін.), а також окремі аспекти підготовки майбутніх учителів-суспільствознавців (І. Єрмакова, А. Нікора) [2; 5]. Однак у педагогічній науці організаційно-педагогічні умови розглядалися як *сукупність об'єктивних можливостей* (змісту, форм, засобів, методів, прийомів тощо), що сприяють вирішенню поставлених завдань; як *чинники*, від яких залежить ефективність тієї чи іншої педагогічної діяльності, завдяки чому уможливорюється ефективний цілісний системний процес підготовки фахівця. У нашому дослідженні до уваги береться спроба розглянути організаційно-педагогічні умови як структурну матрицю моделі формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя-суспільствознавця.

Принциповим положенням дослідження є те, що методична компетентність набуває ознак конкретності за умови її предметної специфікації, тобто предметності, що дає змогу далі за текстом по-слугуватися терміном “предметно-методична компетентність” (*далі – ПМК*). Оскільки шкільна освітня галузь “Суспільствознавство” ставить за мету освіту (історичну, правову, громадянську, економічну, філософську, суспільно-екологічну, українознавчу як складники знань, пов'язаних із людиною в суспільстві), то й результати методичного навчання студентів конкретним предметам викладання у школі будемо пов'язувати з історико-методичною, правознавчо-методичною, громадянсько-методичною, економіко-методичною, філософсько-методичною, суспільно-екологічно-методичною та українознавчо-методичною складовими методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні змісту організаційно-педагогічних умов формування ПМК майбут-

нього вчителя-суспільствознавця, що були визначені шляхом аналізу необхідності зміни організації освітнього процесу в процесі переходу на ступеневу освіту та відповідним напрацюванням державних стандартів, що відповідають компетентнісному підходу [4].

Виклад основного матеріалу. Формування компетентності фахівця є багатокомпонентним педагогічним процесом, на чому акцентувалася увага у попередніх працях [7; 8; 9]. У межах нашого дослідження модель формування ПМК майбутнього вчителя суспільствознавства, окрім інших компонентів, забезпечується організаційно-педагогічними умовами, зміст яких обґрунтовується рамками статті.

Методичне навчання зі шкільної освітньої галузі “Суспільствознавство” *реалізується* на основі цілеспрямованості та наступності; *регламентується* змістом дисциплін нормативної частини циклу методичної підготовки, здебільшого – предметом “Теорія та методика навчання суспільствознавчих дисциплін”, дисциплінами самостійного вибору навчального закладу та спецкурсів, пов’язаних із предметом навчання; *забезпечується* завдяки формам, засобам, методам і прийомам, що формують ту чи іншу предметно-методичну компетенцію, та *перевіряється* спеціально розробленою системою засобів діагностики, спрямованих на реалізацію компетентнісного підходу в освіті.

Аналіз методичної системи навчання бакалаврів і магістрів суспільствознавчих дисциплін, констатація проблем та результати дослідження дають змогу зарахувати до організаційно-педагогічних умов, які необхідно враховувати в процесі моделювання процесу формування ПМК майбутнього вчителя-суспільствознавця, наступні.

1. *Цілемотиваційні* (виділення провідних ідей, цінностей, мотивів компетентнісного навчання на рівні ОПП та ОКХ бакалаврів/магістрів; визначення цілей і завдань навчальних дисциплін на основі компетентнісної моделі фахівця – вчителя суспільствознавчих дисциплін; мотиваційні дії з опорою на суб’єктний досвід викладачів і студентів з усвідомленою мотивацією кожної навчальної дії на компетентнісний підхід до навчання). Ця умова забезпечується завдяки активній позиції студентів і за рахунок надання їм вибору дисциплін та можливості побудови індивідуального маршруту. Останнє стає можливим завдяки навчальному плану (його варіативній складовій); зміні ролі викладача, який мотивує студента різними предметами викладання; модернізації організації управління освітнім процесом.

2. *Змістові* (визначення змісту ПМК майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін; чітке формулювання предметної компетенції з вибором відповідних (автор схиляється до активних та інтерактивних) форм, засобів, методів, прийомів її формування у студентів; ін-

теграція предметних та методичних дисциплін; узгодження навчального контенту методичних дисциплін; оновлення змісту навчальних занять у контексті формування ПМК).

3. *Організаційно-проективні* (внесення пропозицій до навчального плану, робочого навчального плану, навчальних програм; створення навчально-методичного комплексу методичних дисциплін із урахуванням компетентнісної моделі випускника, у тому числі розробка компетентнісно-зорієнтованих робочих навчальних програм методичних дисциплін із переліком до кожного модуля предметно-методичних компетенцій, що формуються шляхом їх опанування; вироблення критеріїв визначення рівня предметно-методичної компетентності; проектування навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи на основі компетентнісної моделі випускника; організація предметно-методичного середовища майбутнього вчителя на основі кластерного підходу; використання можливостей сучасного матеріально-технічного супроводу навчального процесу).

4. *Методичні* (визначення та реалізація методики формування ПМК майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін; впровадження інноваційних методик навчання студентів у процесі теоретичної та практичної складової навчання; розробка тексту лекцій, семінарських та практичних занять; створення методичного банку завдань для самостійної роботи студентів; предметних і методичних задач компетентнісного характеру; використання потенціалу ІТ-технологій у самостійній роботі студентів; розробка діагностики; контрольної-оцінкової дії з подальшою рефлексією).

Цінність ПМК майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін виявляється у майбутній компетентній професійній діяльності (предметному навчанні учнів), що є провідною ідеєю в мотиваційній сфері особистості вчителя суспільствознавчих дисциплін, і не тільки тому, що вона як соціально важливе об'єктивне явище у його житті займає чільне місце, але і тому, що вона особистісна цінність, що забезпечує професійний успіх.

Цінності-цілі пов'язані з перенесенням ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у статус керівної ідеї, внутрішнього переконання, що регламентує методичну діяльність. Орієнтація методичної системи навчання на мотиви компетентнісного навчання на рівні ОПП та ОКХ бакалаврів/магістрів означає надання їй сучасного сенсу з огляду на міжнародні освітні орієнтири [10], державні вимоги [1], регіональні потреби, особистісно-професійні характеристики, що уможливають конкурентоспроможність фахівця.

Визначення цілей і завдань навчальних дисциплін на основі компетентнісної моделі фахівця – вчителя суспільствознавчих дис-

циплін — має відбуватися комплексно в системі всіх методичних дисциплін, що готують вчителя-суспільствознавця. Інтеграції та теоретичного узагальнення вони набувають у курсі “Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін” (далі — ТМНСПД) та практичної реалізації у процесі виробничої педагогічної практики.

Метою курсу ТМНСПД, сформульованою в навчальній програмі, є формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільно-політичних дисциплін у процесі його предметно-методичної підготовки. Складовими її мають бути: *по-перше*, предметно-методичні знання (історія формування і трансформації шкільної освітньої галузі “Суспільствознавство”; нормативно-правове поле суспільствознавчих знань у середній школі; структура та зміст суспільно-політичних курсів у загальноосвітній школі; дидактичні засади теорії та методики навчання суспільно-політичних дисциплін; система оцінювання рівнів учнівських досягнень із суспільно-політичних дисциплін); *по-друге*, вміння та навички, що визначають професіограму вчителя суспільно-політичних дисциплін; *по-третє*, ставлення до майбутнього предмета навчання; первинний досвід організації та проведення уроків (їх елементів) і позаурочних заходів із суспільно-політичних дисциплін, формування у студентів прагнення до методичного саморозвитку та самовдосконалення.

Мотиваційні дії з опорою на суб’єктний досвід викладачів і студентів із усвідомленою мотивацією кожної навчальної дії на компетентнісний підхід до навчання деталізуються в конспектах/планах/презентаціях навчальних занять, у процесі їх безпосереднього проведення. Кожний модуль дисципліни супроводжується переліком ПМК, що формуються шляхом його опанування. Чітке формулювання предметної компетенції з вибором відповідних (автор схиляється до активних та інтерактивних) форм, засобів, методів, прийомів її формування у студентів є умовою ефективності її формування.

Створення навчально-методичного комплексу методичних дисциплін із урахуванням компетентнісної моделі випускника містить у собі: витяги з ОКХ, ОПП спеціальності, навчальну програму дисципліни, робочу навчальну програму дисципліни, засоби діагностики навчальних досягнень студентів, навчальні/наочні посібники, технічні засоби навчання, конспекти лекцій; комплекси контрольних робіт для визначення залишкових знань, завдань для модульних контрольних робіт; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; завдання на курсові та дипломні проекти; контрольні завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять, завдання для заліків; питання до екзаменаційних білетів, екзаменаційні білети; методичні рекомендації та роз-

робки викладача; методичні матеріали, що забезпечують самостійну роботу студентів; методичні матеріали щодо виконання контрольних робіт для заочної форми навчання. Це алгоритмізує діяльність викладача та забезпечує системність досягнення мети.

Критерії визначення рівня ПМК заслуховуються на засіданні профільної кафедри та затверджуються як діагностична основа оцінювання сформованої якості за результатами навчання курсу. Особливою умовою досягнення мети навчання є проектування навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи на основі компетентнісної моделі випускника, де мають бути обов'язково враховані мотиваційні функції такого роду робіт, сучасні засоби їх досягнення та перевірки.

У формуванні ПМК вирішальну роль відіграє не тільки зміст освіти, але й освітнє середовище ВНЗ, організація педагогічного процесу, освітні технології тощо. Організація предметно-методичного середовища майбутнього вчителя на основі кластерного підходу до взаємодії між викладачами і роботодавцями щодо змісту і обсягу освітніх програм є важливим інструментом корекції процесу методичного навчання, спрямованого на "осучаснення" змісту ПМК.

Методичні умови забезпечуються, насамперед, шляхом визначення та реалізації методики формування ПМК майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін та впровадження інноваційних методик навчання студентів у процесі теоретичної та практичної складових. До них, зокрема, належать стартапи як короткотривалі старт-проекти для започаткування справи-діяльності на велику професійну дистанцію, що дає змогу комплексно формувати ПМК майбутнього вчителя за його прямої активності, невербального спілкування, неформальної діяльності, тривалості дії в часі, вмотивованості рішення конкретних професійних проблем та результативності всіх учасників освітнього кластеру: учнів, студентів, педагогів, батьків, адміністрації, громадськості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, результати проведеного дослідження довели, що розроблена й апробована модель формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін за дотримання встановлених організаційно-педагогічних умов є ефективною та доречною для апробації у різних ВНЗ. Подальшого наукового дослідження та практичної розробки потребує навчально-методичний комплекс дисципліни "Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін".

Література

1. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Єрмакова І. П. Професійна підготовка майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін на основі стандарту компетентності / І. П. Єрмакова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : збірник наукових праць. – Вип. 1.41(93). – Т. 2. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – С. 32–35. – (Серія “Педагогічні науки”).
3. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару (3 квіт. 2014 р., м. Київ) : у 2 ч. [Електронний ресурс] / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – Ч. 1. – 370 с. – Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/activities/publications/>
4. Наказ МОН України від 01.06.2016 № 600 “Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5555>
5. Нікора А. О. Формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін у процесі його професійно-педагогічної підготовки / А. О. Нікора // Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць. – Вип. 19 (2-2015). – Кам’янець-Подільський, 2015. – 343 с. – С. 190–194.
6. Постанова Кабінету Міністрів “Про затвердження Національної рамки кваліфікацій” від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/law>
7. Старєва А. М. Змістовий компонент формування методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавства в умовах ступеневої системи освіти / А. М. Старєва // Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць. – Вип. 19 (2-2015). – Кам’янець-Подільський, 2015. – 343 с. – С. 69–74.
8. Старєва А. М. Операційно-діяльнісний блок моделі формування методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін / А. М. Старєва // International scientific professional periodical journal “THE UNITY OF SCIENCE” / Publishing office Friedrichstrabe 10– Czech Republic. – Prague, 2015. – 340 p. – P. 146–148.
9. Старєва А. М. Ціннісно-цільовий компонент формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін у процесі навчання у ВНЗ / А. М. Старєва // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць. – Вип. 1.42 (95). – Т. 2. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – 316 с. – С. 255–261. – (Серія “Педагогічні науки”).
10. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eurashe.eu/library/quality-he/ESG_2015.pdf

References

1. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Yermakova I. P. Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia suspilstvoznavchykh dystsyplin na osnovi standartu kompetentnosti / I. P. Yermakova // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho : zbirnyk naukovykh prats. – Vyp. 1.41(93). – T. 2. – Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2013. – S. 32–35. – (Seriiia "Pedahohichni nauky").
3. Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: teoretychni zasady i praktyka realizatsii [Elektronnyi resurs] : materialy metodol. seminaru (3 kvit. 2014 r., m. Kyiv) : u 2 ch. / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy ; [redkol. : V. H. Kremen (holova), V. I. Luhovy (zast. holovy), O. I. Liashenko (zast. holovy) ta in.]. – K. : In-t obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2014. – Ch. 1. –370 s. – Rezhym dostupu: <http://naps.gov.ua/ua/activities/publications/>
4. Nakaz MON Ukrainy vid 01.06.2016 N 600 "Pro zatverdzhennia ta vedennia v diiu Metodychnykh rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity" [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5555>
5. Nikora A. O. Formuvannia predmetno-metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia suspilstvoznavchykh dystsyplin u protsesi yoho profesiino-pedahohichnoi pidhotovky / A. O. Nikora // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka : zbirnyk naukovykh prats. – Vyp. 19 (2-2015). – Kamianets-Podilskiy : 2015. – 343 s. – S. 190–194.
6. Postanova Kabinetu Ministriv "Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii" vid 23 lystopada 2011 r. N 1341 [Elektron. resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/law>
7. Starieva A. M. Zmistovyi komponent formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia suspilstvoznavstva v umovakh stupenevoi systemy osvity / A. M. Starieva // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka : zbirnyk naukovykh prats. – Vyp. 19 (2-2015). – Kamianets-Podilskiy, 2015. – 343 s. – S. 69–74.
8. Starieva A. M. Operatsiino-diialnisnyi blok modeli formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia suspilstvoznavchykh dystsyplin / A. M. Starieva // International scientific professional periodical journal "THE UNITY OF SCIENCE" / Publishing office Friedrichstrabe 10– Czech Republic. – Prague, 2015. – 340 p. – P. 146–148.
9. Starieva A. M. Tsinnisno-tsiloviy komponent formuvannia predmetno-metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia suspilstvoznavchykh dystsyplin u protsesi navchannia u VNZ / A. M. Starieva // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho : zbirnyk naukovykh prats. – Vyp. 1.42(95). – T. 2. – Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2013. – 316 s. – S. 255–261. – (Seriiia "Pedahohichni nauky").
10. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.eurashe.eu/library/quality-he/ESG_2015.pdf

Старева А. М.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО- МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ОБЩЕСТВОВЕДА

Автор прибегает к попытке обосновать организационно-педагогические условия как структурную матрицу модели формирования предметно-методической компетентности будущего учителя-обществоведа, структурируя их по группам: целе-мотивационные, содержательные, организационно-проективные и методические. Методическое обучение реализуется на основе преемственности; регламентируется содержанием дисциплин нормативной части цикла методической подготовки, по большей части – предметом “Теория и методика обучения обществоведческих дисциплин” и дисциплинами самостоятельного выбора; обеспечивается благодаря формам, средствам, методам и приемам, которые формируют ту или иную предметно-методическую компетенцию и проверяется специально разработанной системой средств диагностики, направленных на реализацию компетентностного подхода в образовании.

Ключевые слова: предметно-методическая компетентность, будущий учитель, обществоведческие дисциплины.

Staryeva A.

INSTITUTIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SUBJECT-METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS, SOCIAL SCIENTISTS

The leading idea of modern education is continuous competitive approach. In recent years, Ukrainian science of society has undergone major deformation due to distortion of history and political barriers. The role of a qualified teacher of social sciences grows. Students should analyze social phenomena, draw conclusions, and find compromises, to identify constructive ways out of difficult situations. The competent teacher should teach students. The study author tries to review the organizational and pedagogical conditions as the structural matrix model of subject-methodological competence of future teachers of social sciences.

The purpose of the article is to substantiate the content of organizational and pedagogical conditions of forming the subject and methodological competence of future teachers of social sciences at the university. The conditions determined by analysis of the need to change the educational process. The author was guided by scientific practices, laws of Ukraine and their experience.

The author considers fundamental data subject methodological competence. This allows the researcher to use in the article, the term – “subject-methodological competence.”

Organizational and pedagogical conditions author includes four groups: whole-motivation, content, organizational and methodological projective. Terms provide integration and generalization of theoretical subject and methodological competencies students. Competencies acquired generalization in teaching the course "Theory and methods of teaching social and political subjects." Students form a substantive and methodological capacity in the production of pedagogical practice.

The article occupies a special place the contents of educational-methodical complex of disciplines teaching competency model considering graduate.

Results of the study showed that model of subject-methodical competence of future teachers of social sciences is effective if implement these organizational and pedagogical conditions.

Key words: subject-methodical competence of future teachers; social sciences.

УДК 376.091.64:(075.2.053.5.056.264)811.161.2].011.33

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБЛЕННЯ ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Л. І. Трофименко,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,
старший науковий співробітник лабораторії логопедії
e-mail: luda.trofyenko@gmail.com*

У статті піднімається важливе питання створення підручників з навчальних предметів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, зокрема підручника з української мови для молодших школярів, в якому було б враховано специфіку мовленнєвих порушень, представлено диференціальні завдання, вправи, спрямовані на подолання специфічних проявів усного та писемного мовлення. Висвітлено науково-теоретичні, методичні основи та сучасні підходи до розробки змісту підручника "Українська мова" для учнів 2–4 класів загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення; охарактеризовано труднощі у засвоєнні української мови; представлено аналіз стану вирішення проблеми підручникотворення у вітчизняній спеціальній педагогіці.

Ключові слова: вивчення української мови; підручник з української мови; діти молодшого шкільного віку; тяжкі порушення мовлення.

Постановка проблеми. Перехід до нової структури і змісту шкільної освіти дітей з особливими потребами вимагає створення нового сучасного підручника, зміст якого враховував би певний рівень оволодіння мовою і мовленням, роль мовлення в засвоєнні шкільних знань, у розумовому розвитку дитини, що в кінцевому результаті впливає на розуміння інформації, яка подається в усній чи письмовій формі.

У контексті постановки проблеми забезпечення навчально-методичною літературою школярів з тяжкими порушеннями мовлення процес вивчення української мови залишається одним із актуальних питань, зокрема в початковій школі, де навчання зорієнтоване на підвищення теоретичного та практичного рівня мовної та мовленнєвої підготовки, що є також важливим чинником у сучасній освіті дітей з особливими освітніми потребами. У процесі вивчення рідної мови у молодших школярів із ТПМ формуються мовні знання, збагачується словниковий запас, виробляються навички усного й писемного мовлення, вирішуються важливі розвивальні та виховні завдання. Поставлені проблеми повинні долатися в спеціально створених умовах. На превеликий жаль, нині в Україні спеціально створених підручників для вивчення навчальних дисциплін школярами із тяжкими порушеннями мовлення не існує. Проблема створення підручників для таких дітей є актуальною, гострою і водночас неновою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях дискусійною є проблема якості навчальної літератури, яка тісно пов'язана із теорією та практикою шкільного підручникотворення на конкретному етапі розвитку загальної середньої освіти. Вимоги до шкільного підручника розглядаються у певній системі, не відокремлюючи окремі з них із загального контексту підручничокназства.

У державних нормативних документах висуюються вимоги до змісту підручника. Підручник повинен містити систематизований виклад навчального матеріалу, що відповідає навчальній програмі з певного предмета, а також вимогам до обсягу і ступеня науковості розгляду матеріалу, співвідношення його розділів, параграфів із одиницями навчального часу, що відводиться на вивчення матеріалу. Підручник у доступній для учнів формі має розкривати суть основних наукових ідей, законів, понять та їх зв'язків із суспільно-економічним розвитком країни і духовним життям суспільства, практичним застосуванням у житті. При цьому має бути забезпечено коректність введення наукових понять, їх відповідність загальноприйнятій термінології та символіці. Основні вимоги до навчальних програм та підручників визначено у додатку до Положення про Всеукраїнський конкурс рукописів навчальних програм та підручників: наказ Міністерства освіти і науки України від 12.02.2004 р. № 108 (Державні

санітарні правила і норми “Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей”, затверджені постановою Головного державного санітарного лікаря України від 01.03.2002 № 9).

Аналізуючи сучасне вітчизняне підручникотворення у галузі спеціальної педагогіки, необхідно відмітити суттєве розширення та поглиблення наукових досліджень і створення на цій основі спеціальних підручників, навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку та можливостей таких учнів [3, с. 4]. Науково-теоретичним та методичним підґрунтям для розроблення навчально-методичного забезпечення навчання дітей з мовленнєвими порушеннями стають численні сучасні дослідження у галузі корекційної педагогіки. У них зазначається, що специфічність прояву тяжких мовленнєвих порушень (ТПМ) призводить до організації досліджень, які б задовольнили потреби практики з точки зору диференційованого методичного забезпечення в умовах класного простору (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Т. Махукова, І. Прищепова, О. Ревуцька, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, О. Федорова, Н. Чередніченко, М. Шевченко, М. Шеремет, А. Ястребова та ін.).

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у висвітленні науково-теоретичних, методичних основ і сучасних підходів до розроблення змісту підручника “Українська мова” для учнів 2–4 класів загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, аналізі стану вирішення проблеми підручникотворення у вітчизняній спеціальній педагогіці.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогіки відкриваються значні перспективи змін у системі спеціальної освіти у зв’язку з тенденціями позитивного ставлення суспільства до дітей з особливими потребами, проводиться значна робота з удосконалення їх освіти з урахуванням переходу загальноосвітньої школи на новий зміст і структуру навчального процесу.

Мовленнєві порушення спричиняють своєрідний розвиток компонентів структури мовленнєвої діяльності, внаслідок чого учні зазнають труднощів в опануванні мовних знань, умінь та навичок (О. Гриненко, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Р. Лалаєва, З. Пригода, І. Прищепова, О. Ревуцька, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Переважає більшість учнів мають порушення писемного мовлення і потребують навчання за підручниками, які б враховували особливості патологічного розвитку мовлення у межах корекційної роботи, спрямованої на подолання порушених мовленнєвих механіз-

мів, мовленнєвої діяльності з урахуванням визначених труднощів та особливостей опанування української мови учнями з тяжкими порушеннями мовлення. Діти з алалією, дизартрією, афазією, заїканням, загальним недорозвитком мовлення, які мають вади читання та письма, зазнають труднощів при оволодінні програмовим матеріалом з рідної мови; мають порушення усіх систем мови, важко оволодівають мовними закономірностями через обмеженість їхнього мовленнєвого досвіду. У дітей з дисграфією, дизорфографією, дислексією наявні недоліки звуковимови, фонетико-фонематичного та лексико-граматичного розвитку, які відображаються на письмі у вигляді змішування букв, викривлення складової структури слів, помилок у словотворенні, узгодженні та керуванні, у бідності синтаксичних конструкцій тощо, а також у порушенні сенсо-моторних та праксико-гностичних, графо-моторних функцій. Рівень сформованості цих структур має вирішальне значення у оволодінні писемним мовленням. Порушення мовленнєвого розвитку негативно впливають на формування особистості дитини, певним чином позначаються на процесах її соціальної адаптації, а також на засвоєнні змісту шкільної програми в цілому. Чому тут такий колір – я не знаю (В. К.)

З метою удосконалення змісту освіти дітей з особливими потребами, беручи до уваги перехід загальноосвітньої школи на новий зміст і структуру освіти, створення оптимальних умов для розвитку і реалізації освітніх потреб дітей зазначеної категорії, з урахуванням індивідуальних можливостей конкретної особистості, розроблено нові державні нормативи спеціальної освіти. Зокрема, створено новий Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, розроблений на основі концептуальних положень Державного стандарту початкової загальної освіти. Державним стандартом передбачено створення умов для здобуття початкової освіти дітьми з особливими освітніми потребами шляхом адаптації змісту та методів навчання до пізнавальних можливостей учнів; здійснення під час уроку системи корекційних заходів, спрямованих на опанування учнями навчального матеріалу. З цією метою особливу увагу приділено корекційному блоку: корекційно-розвитковим заняттям та корекційним змістовим лініям, що повністю пронизують усі освітні галузі. На теперішній час оновлено і зміст навчальних програм для загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення відповідно до Державного стандарту.

У програмі з української мови зазначено, що основною метою навчального предмета “Українська мова” в початковій школі для дітей з тяжкими порушеннями мовлення є “формування ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у

здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань, а також успішна самореалізація особистості з урахуванням індивідуальних мовленнєвих та пізнавальних можливостей, корекція порушень мовленнєвого розвитку” [5, с. 8]. На уроках української мови вирішуються завдання з формування в учнів зв’язного культурного мовлення, опанування знань про мову, оволодіння навичками правильного, виразного, усвідомленого читання та письма за фонетичним та частково за морфологічним, традиційним та іншими принципами орфографії. Крім того, навчальною програмою передбачено формування в учнів з тяжкими порушеннями мовлення розуміння граматичних та орфографічних явищ, що вивчаються, вміння пояснювати, обґрунтовувати свої міркування, порівнювати, групувати явища мови, робити узагальнення та висновки. Особливе значення має вміння учнів застосовувати знання в усному та писемному мовленні.

Як вже зазначалося, в учнів із мовленнєвими порушеннями відмічаються труднощі у засвоєнні навчального матеріалу з української мови у тих класах (частина 2, а також 3–4 класи), де використовуються підручники для масових загальноосвітніх шкіл. Зазначені труднощі передусім пов’язані з:

- невідповідністю цих підручників вимогам нової програми з української мови для 2–4 класів шкіл для дітей з ТПМ;
- більшою складністю завдань, пропонованих у цих підручниках;
- відсутністю завдань корекційного характеру, спрямованих на формування різних компонентів мовленнєвої діяльності, що можуть бути порушеними у дітей з ТПМ;
- специфікою оволодіння дітьми теоретичними мовними знаннями, практичними мовленнєвими уміннями та навичками, що передбачені програмою для загальноосвітніх закладів для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Для подолання низки проблем, пов’язаних із засвоєнням учнями знань, умінь та навичок з української мови, варто враховувати такі фактори:

- оптимальний перерозподіл навчального матеріалу між класами;
- пріоритетність у формуванні на початковій ланці навчання дітей з ТПМ практичних знань умінь та навичок перед теоретичними мовними знаннями;
- індуктивний метод подачі нового матеріалу;
- використання в підручниках пропедевтичних, корекційних та розвивальних завдань, що дають змогу підвищити якість засвоєння дітьми програмного матеріалу.

З урахуванням психолого-педагогічних особливостей процесу оволодіння практичними та елементарними теоретичними мовними знаннями та мовленнєвими вміннями на рівні усного та писемного мовлення, характеру труднощів, що супроводжують цей процес, недостатньої відповідності методичного апарату чинних підручників з української мови (а також читання) завданням курсу “Українська мова” в школах для дітей з ТПМ, в Інституті спеціальної педагогіки науковцями розроблено робочі моделі підручників “Українська мова” для 2–4 класів означеного типу шкіл, здійснено відбір та комплектацію навчального матеріалу до них.

Зазначені підручники є першими, що спеціально розробляються для шкіл для дітей з ТПМ. У процесі розробки підручників враховано як вимоги нової загальноосвітньої програми, так і сучасні методичні підходи до навчання мови та корекції порушень мовленнєвої діяльності учнів з ТПМ.

У змісті сучасних моделей підручників відображено наукові дані про диференційовану структуру мовленнєвого дефекту в учнів з ТПМ; послідовність формування у них практичних та елементарних теоретичних знань про мову, навичок писемного мовлення; необхідність спрямування навчальної діяльності не лише на корекцію, але й на попередження можливих порушень мовленнєвого розвитку, передусім дисграфій, дизорфографій, дислексій, та розвиток мовленнєвої діяльності дитини в цілому.

Обираючи лінгвістичний інструментарій, автори орієнтувалися, насамперед, на специфічні характеристики лінгвістичної компетенції молодших дошкільників із ТПМ, можливості та особливості мовленнєвого розвитку кожної дитини.

Комплектація відбувалася з урахуванням основних дидактичних вимог: доступності матеріалу, принципу зростаючих труднощів, навчання прийомів розумової діяльності (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, абстрагування, класифікація), формування навичок самостійної роботи. Такі вправи спрямовані на розвиток різноманітних видів пам’яті, активізацію діяльності учнів і зумовлюють виконання завдань, що передбачають, з одного боку, формування активних мовленнєвих навичок (репродуктивні вправи), а з другого — організацію спостережень, аналізу, підведення до висновку закономірності (рецептивні вправи).

Під час розроблення підручників ураховано:

- стан та неоднорідний характер порушення мовленнєвого розвитку учнів названого типу шкіл;
- диференційовану структуру мовленнєвого дефекту;
- психологічні механізми, що зумовлюють порушення мовлення у названої категорії учнів;

- стан сформованості практичних мовних знань у дітей з тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку та особливості засвоєння ними теоретичних знань про мову в межах шкільного курсу “Українська мова”;
- необхідність проведення пропедевтичної роботи з актуалізації та корекції практичних знань про мову з кожної навчальної теми;
- необхідність попереднього формування та корекції окремих операцій та дій з мовними знаками, що складають основу для засвоєння дітьми знань про мову в системі лінгвістичних понять;
- необхідність збільшення обсягу завдань та вправ, спрямованих на засвоєння та корекцію семантичної (лексичної, морфологічної, синтаксичної), та фонологічної складових мовленнєвої діяльності;
- необхідність формування різних форм та видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання, письма;
- необхідність корекції зв’язного мовлення (як усного так і писемного);
- специфічні особливості оволодіння дітьми провідних для української мови фонематичного та морфологічного принципів правопису;
- необхідність попередження та корекції в учнів дисграфій та дислексій.

Зазначені підручники пройшли апробацію в загальноосвітніх школах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення і отримали схвальні відгуки учителів. Переваги підручника полягають, насамперед, в тому, що опанування мовних знань та навичок відбувається поступово та комплексно. Учні мають можливість знайти всі відповіді на питання, що виникають, під час самостійної роботи з підручником. Батьки також зможуть скористатися матеріалами підручника у разі виникнення необхідності додаткового тлумачення навчальної інформації. Це має значно полегшити роботу вчителя в умовах компенсації тяжких мовленнєвих патологій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Перехід на рівень початкової освіти автоматично перетворює мовлення дитини на інструмент для опанування теоретичних лінгвістичних знань. Сучасна недосконалість зазначених компонентів мовлення стає причиною серйозних труднощів опанування знань з предметів мовного циклу, а логопедична робота, передбачена спеціальними заняттями, здебільшого націлена на подолання індивідуальних помилок усного та писемного мовлення конкретної дитини, що є безумовно важливим, але недостатнім з точки зору формування належного рівня готовності до оперування мовленням з метою засвоєння теоретичних лінгвістичних знань.

На основі сучасних наукових поглядів на проблему опанування мовних знань умінь та навичок учнями з тяжкими порушеннями мовлення створено експериментальні підручники з української мови для учнів 2–4 класів із тяжкими порушеннями мовлення. Вивчення української мови стає значно легшим, якщо враховувати специфічні особливості прояву мовленнєвого порушення і на цій основі створювати спеціальні умови за рахунок розробки та використання спеціального навчально-методичного інструментарію. Ефективність та доцільність використання запропонованого підручника забезпечується вибором адекватних основних напрямів навчання, які передбачають організацію послідовної роботи з опанування мовних знань, умінь та навичок. Ураховуючи багатоаспектність та перспективність проблеми навчання мови школярів із ТПМ, подальші зусилля можна спрямувати на розроблення адекватних методів навчання української мови в середніх класах і на цій основі створення відповідних підручників.

Література

1. Варзацька Л. О. Підручник як засіб досягнення цілей компетентнісного навчання української мови (початкові класи) / Л. О. Варзацька // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 96–108.
2. Гриненко О. М. Формування знань про будову слова у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 “Корекційна педагогіка” / О. М. Гриненко. – К., 2014. – 20 с.
3. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Я. П. Кодлюк. – К., 2005. – 32 с.
4. Копосов П. Г. Активізація пізнавальної діяльності учнів засобом ігрових завдань у підручниках української мови для 2 класу / П. Г. Копосов // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 300–310.
5. Навчальні програми з української мови для підготовчого, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
6. Сак Т. В. Психологічні умови реалізації державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами / Т. В. Сак // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – № 2. – С. 3–6.
7. Українська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення / В. В. Тищенко, Е. А. Данілавічюте, Л. І. Трофименко. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Ч. I. – С. 94.
8. Українська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення / В. В. Тищенко, Е. А. Данілавічюте, Л. І. Трофименко. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Ч. II. – 78 с.

References

1. Varzatska L. O. Pidruchnyk yak zasib dosiahnennia tsilei kompetentnisnoho navchannia ukraïnskoi movy (pochatkovi klasy) / L. O. Varzatska // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2014. – Vyp. 14. – S. 96–108.
2. Hrynenko O. M. Formuvannia znan pro budovu slova u molodshykh shkoliariv z tiazhkymy porushenniamy movlennia : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.03 “Korektsiina pedahohika” / O. M. Hrynenko. – K., 2014. – 20 s.
3. Kodliuk Ya. P. Teoriia i praktyka pidruchnykotvorennia u haluzi pochatkovoï osvity Ukraïny (1960–2000 rr.) : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia dok. ped. nauk : spets. 13.00.01 “Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky / Ya. P. Kodliuk. – K., 2005. – 32 s.
4. Koposov P. H. Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti uchniv zasobom ihrovykh zavdan u pidruchnykakh ukraïnskoi movy dlia 2 klasu / P. H. Koposov // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2014. – Vyp. 14. – S. 300–310.
5. Navchalni prohramy z ukraïnskoi movy dlia pidhotovchoho, 1–4 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv dlia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua/>
6. Sak T. V. Psykholohichni umovy realizatsii derzhavnoho standartu pochatkovoï zahalnoi osvity dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy / T. V. Sak // Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia. – 2013. – N 2. – S. 3–6.
7. Ukraïnska mova : pidruch. dlia 2 kl. zahalnoosvitnykh shkil dlia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia / V. V. Tyshchenko, E. A. Danilavichiutse, L. I. Trofymenko. – K. : Pedahohichna dumka, 2009. – Ch. I. – S. 94.
8. Ukraïnska mova : pidruch. dlia 2 kl. zahalnoosvitnykh shkil dlia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia / V. V. Tyshchenko, E. A. Danilavichiutse, L. I. Trofymenko. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – Ch. II. – 78 s.

Трофименко Л. И.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНИКА ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье поднимается важный вопрос создания учебников по учебным предметам для детей с тяжелыми нарушениями речи, в частности учебника по украинскому языку для младших школьников, в котором была бы учтена специфика речевых нарушений, представлены дифференциальные задания, упражнения, направленные на преодоление специфических проявлений устной и письменной речи. Представлены научно-теоретические, методические основы, а также современные подходы к разработке содержания учебника “Украинский язык” для учеников 2–4 классов общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи; охарактеризованы трудности при усвоении украинского языка; представ-

лен анализ состояния решения проблемы создания учебника в отечественной специальной педагогике.

Ключевые слова: изучение украинского языка; учебник по украинскому языку; дети младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Trofymentko L.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FEATURES OF DEVELOPMENT OF THE COURSE BOOK OF THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISABILITIES IN ELEMENTARY SCHOOL

The rapid pace of development of modern theory and practice is needed of modernization and improvement of content of education children with special educational needs. An important problem that requires a speedy solution is the question the provision of course books of different subjects for children with severe speech disabilities. In particular the course book of Ukrainian language in primary school which is taken into account the specificity of speech disorders and is presented differential tasks, exercises, is aimed at overcoming specific manifestations of oral and written speech.

Students with severe speech disabilities have disorders of all the systems of language, including deficiencies in reading and writing, experience difficulties of language patterns in learning of Ukrainian language, master language patterns with difficulty through the limitation of of their language experience.

Given the nature of the difficulties that accompany the process of mastering the basic practical and theoretical linguistic knowledge and speech skills on the level of oral and written speech, insufficient the adequacy of existing methodological apparatus of course books of Ukrainian language in schools for children with severe speech disabilities, were developed working models of course books "Ukrainian language" in the 2-nd grade of this type of schools, was implemented the selection and equipment of training material to them.

There are modern research about the structure of speech disabilities in a content of course books, the sequence of a formation of a practical and elementary theoretical knowledge about the language, writing skills, direction of training activities to a prevention of possible disorders of speech development and development of speech activity of child.

Key words: learning of the Ukrainian language; the course book of "Ukrainian language"; preschool children with severe speech disabilities.

ВИМОГИ ДО ДРУКОВАНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

С. В. Федоренко,

доктор педагогічних наук, професор, НПУ

ім. М. П. Драгоманова, професор кафедри тифлопедагогіки,

e-mail: fmif@yandex.ru

М. І. Федоренко,

кандидат педагогічних наук, НПУ ім. М. П. Драгоманова,

*старший викладач кафедри спеціальної психології та
медицини,*

e-mail: mf16@ukr.net

У статті розглядаються вимоги до друкованої навчальної літератури для учнів, які мають знижений зір. Визначаються особливості сприймання друкованих матеріалів слабозорими учнями залежно від складності порушення та наявності залишкового зору, зокрема гостроти та полів зору, контрастної чутливості, кольоросприймання, кольоророзрізнення тощо. Виокремлено проблеми, з якими стикається зазначена категорія дітей під час роботи з підручниками, книгами, навчальним ілюстративним матеріалом тощо. Надаються рекомендації щодо виготовлення друкованої навчальної літератури для дітей зі зниженим зором, а саме: вимоги до оформлення таблиць, схем, малюнків, зображень, розміщення та форматування тексту, розміру шрифту тощо.

Ключові слова: учні; знижений зір; навчальна література; друк; вимоги.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство уважно ставиться до проблем інвалідів, забезпечення їхньої соціальної захищеності, рівних прав, зокрема до якісної освіти. Інтеграція та соціалізація людей з особливими освітніми потребами неможлива без доступу до якісної освіти, яка має бути забезпечена сучасними навчальними матеріалами. В учнів з порушеннями зору виникає низка проблем, що викликані неповною забезпеченістю їх сучасними підручниками, навчальними, наочними матеріалами тощо. Такий стан зумовлений тим, що нині в Україні офіційно не визначено вимог до друкованих навчальних матеріалів для учнів з порушеннями зору — як незрячих, так і зі зниженим зором. Отже, розробка таких вимог є надзвичайно актуальною для сучасної тифлопедагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гігієнічні вимоги до дитячої друкованої продукції прописані в Державних санітарних

правилах і нормах “Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей” (ДСанПіН 5.5.6-138-2007). Питанням вивчення проблем підручників, зокрема й вимогами до їх друку, займалися М. Тимошик, Т. Крайнікова, З. Сікорська, О. Василець, К. Приходченко, О. Телехова, О. Тесленко та інші. Дослідженням вимог до друкованої навчальної літератури для дітей зі зниженим зором в Україні вчені ґрунтовно не займалися. Останні роки тифлопедагоги почали приділяти увагу порушеному питанню (К. Глушенко, Г. Серпутько, Є. Синьова, С. Федоренко [2] та ін.), оскільки саме ця категорія найменше забезпечена засобами друкованої інформації, розрахованими на своєрідність зорового сприймання.

Виклад основного матеріалу. Книжка, як засіб для самостійного оволодіння знаннями дитиною зі зниженим зором, має враховувати особливості зорового сприймання букв, слів, рядків, сторінок, ілюстрацій. При цьому варто наголосити на значенні спеціально виготовлених ілюстрацій, оскільки вони, як і звичайні ілюстрації в літературі для зрячих дітей, виконують функції пояснення, конкретизації, фіксації узагальнень, запам’ятовування, створення проблемних ситуацій, інформації, а також особливу функцію розвитку та корекції уявлень про навколишній світ.

Особливості читання учнів з порушеннями зору початкових класів викликані також низкою психологічних труднощів, насамперед подоланням страху перед читанням книги. Якщо труднощі психологічного характеру підсилюються ще й технічними причинами (низький і нечіткий шрифт, сірий шерхкий папір у книжці з рельєфним шрифтом), це негативно впливає на весь процес читання. Дитина, яка зустрічає такі перешкоди, втрачає впевненість у своїх можливостях, у неї згасає інтерес до читання, і як результат — знижується якість навчання.

Наявність зниження зору в дитини характеризується низкою особливостей у діяльності зорових функцій. Окрім зниження гостроти зору та погіршення чіткості бачення, що є основними ознаками порушень зору, спостерігається зниження швидкості переробки візуальної інформації, звуження чи випадіння полів огляду, порушення окорухових функцій, розлади біокулярного зору, стереоскопічності, виділення та розрізнення кольорів, чутливість до зміни контрастності, страждає здатність одночасно сприймати різні ознаки та властивості предметів при їх розгляданні.

Цілісність, одночасність та динамічність сприймання порушується не лише при зниженні гостроти зору, а й при порушенні поля зору. Одномоментне охоплення поглядом великих предметів стає неможливим. Внаслідок цього дитина змушена оглядати предмет або

його зображення по частинах, виділяючи окремі ознаки і властивості. Цілісний, одночасний характер сприймання замінюється послідовним. Послідовне, покрокове сприймання оточуючих предметів не дає змоги охопити поглядом предмети, розташовані на відстані, побачити речі у їх взаємозв'язках і відношеннях.

Сприймання зображень дітьми з порушеннями поля зору здійснюється шляхом послідовного простеження контурів поглядом. При цьому погляд може зісковзувати з контуру, втрачати місце, де перервалося сприймання, або точку фіксації, повертатися на вже оглянуті ділянки, змінювати напрямок. Такі особливості зорового сприймання дітей зі звуженим або пошкодженим полем зору зумовлюють необхідність вибору наочності оптимального розміру та збільшення часу для її розгляду.

Дитина складає цілісний образ предмета з окремих, виділених під час обстеження, ознак. Власне, при орієнтуванні за допомогою зору процеси аналізу та синтезу протікають так само, як і у дітей з нормальним зором. Спочатку виділяють окремі ознаки та властивості, які характеризують предмет, намагаються їх проаналізувати та порівняти, на цій підставі роблять висновки та ідентифікують предмет. Так, діти зі зниженим зором шукають у зображеннях найбільш інформативні ознаки – форму та колір. На зорове сприймання форми предмета впливає його величина, відстань до очей, освітленість, контраст між яскравістю об'єкта та фоном [3].

Варто також врахувати, що при порушенні зору дитина володіє значно меншою інформацією про сенсорні еталони форми, кольору, розміру, величин, просторових ознак. Через низьку гостроту зору виділення цих ознак займає більше часу. Ці особливості визначають процеси впізнавання, аналізу, синтезу та осмислення інформації, що сприймається на зір.

Уповільненість сприймання, недостатність умінь охоплювати зорово-просторові відношення особливо проявляються тоді, коли упізнавання предметів і виділення ознак здійснюється в умовах обмеженого часу, а умови для зорового сприймання не враховують зорові можливості дитини.

Також у впізнаванні предметів і зображень важливу роль відіграє збереженість кольорового зору, який дає змогу краще розрізнити деталі об'єктів і сприймати велику кількість інформативних ознак.

При зниженні зору зазвичай зберігається здатність розрізнити кольори, проте близько 30 % слабозорих осіб відчують ускладнення при сприйманні основних кольорів – червоного та зеленого.

При аномаліях рефракції порушується сприймання яскравості. Відмічається різке пониження контрастної чутливості в синьому

кольорі, тоді як в червоному та зеленому кольорах розпізнавальна чутливість знижується менше (лише при високих ступенях аметропії та астигматизмі).

При сприйманні зображень контрастна чутливість залежить від різниці співвіднесення фону та об'єкта, від кольору об'єкта та фонового поля. При деяких клінічних формах порушення зору знижується здатність сприймати об'єкти в умовах позитивної контрастності, і діти надають перевагу негативному контрасту — жовтому шрифту на темному фоні.

Контрастна чутливість органа зору забезпечує виділення об'єкта з фону, темних і світлих частин предмета. Для підвищення розрізняльної чутливості зору потрібно посилити контраст між фоном і об'єктом, виділити контури зображень і предметів, використовувати фломастери тощо.

Загалом у дітей зі зниженим зором у процесі сприймання наочно-го матеріалу та друкованого тексту виникають наступні труднощі:

- читання та письмо цих учнів характеризуються уповільненістю, фрагментарністю, нечіткістю; відмічається викривлення елементів букв і цифр, їх неправильне написання і взаємне розташування в словах, рядках, заміни букв, пропуски зображуваних елементів;
- під час сприймання малюнків спостерігається повільність огляду, неточність, пропуск деталей зображення, труднощі цілісного сприймання зображень, неправильні здогадки щодо зображень, труднощі в осмисленні змісту малюнків.

Діти зі зниженим зором мають різну здатність впізнавати кольорові, контурні та силуетні зображення. З усіх трьох видів зображень найкраще вони впізнають кольорові малюнки, оскільки колір, на доповнення до форми, є важливою інформативною ознакою. Значно складніше вони орієнтуються у контурних та силуетних зображеннях. Чим складніша форма предмета та менш наближена до геометричних фігур, тим важче дитині зі зниженим зором упізнати зображений предмет. Під час сприймання контурних зображень успішність упізнавання залежить від чіткості, контрастності та товщини ліній.

Для забезпечення якості читання дітьми зі зниженим зором, текст в книжках повинен займати 50—60 % площини сторінки, інші 40—50 % сторінки повинні відводитися для полів. Поля в книзі забезпечують необхідний контрастний фон для друкованого тексту і відпочинок для читача зі зниженим зором під час читання при переході з одного рядка на інший, поля допомагають знайти наступний рядок.

Розташування тексту та ілюстрацій на сторінках книги для учнів початкової школи повинно бути таким:

- кожний новий твір подається з нової сторінки;

- текст займає 25 % сторінки, а інша частина зайнята виразною кольоровою та чіткою ілюстрацією.

Рекомендована ілюстративність підручників і навчальних посібників для дітей зі зниженим зором — близько 30 %.

У процесі підготовки текстової інформації в книзі необхідно враховувати такі рекомендації:

- довжина рядка в середньому 23 знаки;
- чим довший рядок, тим більшим має бути й міжрядковий інтервал;
- у виданнях для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку не рекомендується відтворення тексту в декілька шпальт;
- забороняється застосування шрифтів вузького накреслення, шрифт має бути чітким, без прикрас;
- кегель шрифту основного тексту має складати не менше 18—20 пунктів;
- інтервал між словами має становити не менше кегля шрифту тексту;
- при написанні слів і чисел відстань між буквами і цифрами має складати близько 0,2—0,3 від їх ширини.

Дітям складно читати надписи, виконані вертикально чи по колу. Найбільш поширені помилки спостерігаються у сприйманні дітьми схожих елементів написання цифр (5 і 9, 6 і 8), тому зображення повинні максимально підкреслювати особливості елементів цих цифр. Для забезпечення чіткого сприймання між текстом та кольоровими ілюстраціями необхідно робити пробіли розміром не менше 18 пунктів.

Шкідливими для залишкового зору при книжковому друці є:

- виворітний шрифт;
- кольорові фарби на кольоровому фоні для основного та додаткового відокремленого текстів);
- кольоровий і сірий фон у робочих зошитах, прописах на ділянках, передбачених для письма;
- текст, розміщений на двох та більше шпальтах;
- групи шрифтів вузького накреслення, медієвальні (зарубки шрифтів, що входять до цієї групи, плавно сполучаються з основними штрихами і, як правило, будуються як дуги кіл) шрифти;
- папір газетний; папір глянцевиий; папір з білістю менше 70 % та більше 90 %;
- клейове (незшивне) скріплення блоків [2].

При підборі малюнків для дітей зі зниженим зором бажано уникати поєднання червоного та зеленого, синього і зеленого кольорів. В окремих випадках, коли цього уникнути неможливо (квіти: пролі-

сок, тюльпан), необхідно використати контрастні відтінки (темний-світлий) та чіткий контур, що буде відділяти ці кольори.

При виготовленні кольорових посібників потрібно використовувати контрастні поєднання в межах дванадцяти спектральних тонів.

У подвійному поєднанні (червоний, зелений): червоно-помаранчевий, помаранчево-синій, жовто-помаранчевий, жовто-бузковий, жовто-зелений, червоно-фіолетовий.

У потрійному поєднанні (червоний, жовтий, синій): червоно-помаранчевий, жовто-зелений, синьо-фіолетовий; (помаранчевий, зелений, фіолетовий): жовто-помаранчевий, синьо-зелений, червоно-фіолетовий.

У чотириколірному поєднанні — один колір основний та три складових кольори (червоний, жовто-помаранчевий, зелений, синьо-фіолетовий), (зелений, синьо-фіолетовий): червоно-помаранчевий, жовтий, синьо-зелений, синій, червоно-фіолетовий.

Ілюстративний матеріал має повноцінно реалізувати провідні загальні функції дитячої книги: інформаційну, розвивальну, виховну та мотиваційну, а також спеціальні функції для дітей зі зниженим зором: конкретизації, фіксації узагальнень та корекції уявлень про навколишній світ.

Своєрідним для малюнку в книжці для слабозорих дітей є відтворення в ньому конкретних предметів або їх деталей, які в безпосередньому досвіді не сприймалися і слугують розкриттю описаного матеріалу, конкретизують його.

Зображення предметів та явищ повинні бути реалістичними. Малюнки мають бути виразними. Не можна спотворювати форму зображуваного предмета. Неприпустима перевантаженість наочності зайвими деталями. Діти зі зниженим зором гірше сприймають предмети округлої форми. Добре сприймаються геометризовані (спрощені, наближені до геометричної основи) малюнки. Не можна пред'являти зображення об'ємних предметів, що мають багато дрібних деталей.

У зображенні повинні чітко виділятися всі суттєві ознаки (якщо стілець, то 4 ніжки, якщо птах, то 2 лапки тощо). Можна виключати незначні для інформації про предмет деталі.

Окремі складні зображення (найчастіше природні явища) можуть розчленовуватися на окремі малюнки і пред'являтися дітям поетапно.

При виконанні одного зображення необхідно дотримуватися єдиної графічної манери.

Лінії повинні бути чіткими. Ширина ліній для зображень індивідуального користування має складати мінімум 1 мм та мати високу контрастність — 80–100 %. Якщо наочність призначена для фронтальної роботи, то ширина ліній має бути не менше 2–3 мм.

Оптимальний формат зображення для індивідуальної роботи – від 10×10 см до 15×20 см; для фронтальної – від 20 см до 30 см.

Мінімальна величина зображення (його частини), що підлягає аналізу дітьми, становить приблизно від 3 мм до 15 мм, залежно від гостроти зору учня. Оптимальний варіант – 7–10 мм.

Фон таблиць, передбачених для використання учнями зі зниженим зором: світло-сірий, світло-бежевий з коефіцієнтом відбиття світла не менше 60 %. Максимальна кількість стовпчиків у таблиці – 3–5. Висота літер не менше 10 мм, а цифр – 12–14 мм.

Схеми мають містити не більше 5 елементів і повинні відрізнятися за формою, штрихуванням, кольором, розміром, фактурою. Для вказівки напрямку використовуються в основному тільки суцільні стрілки. Підкреслювати відмінність між стрілками можна зміною їх товщини чи кольору. Розміри елементів зображення повинні бути вищими від букв і цифр не менш ніж у 4–5 разів.

Усі поліграфічні матеріали, що використовують для виготовлення спеціалізованих видань для дітей, повинні мати позитивний Висновок держсанепідекспертизи щодо їх безпеки для здоров'я. Показники якості імпортованих поліграфічних матеріалів мають бути не нижчими від вимог, установлених у вітчизняних нормативних документах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, питання друку навчальних матеріалів для дітей зі зниженим зором є досить актуальним і маловивченим. Сучасні дослідження тифлопедагогів та офтальмологів показують необхідність дотримання низки вимог до підручників чи книг для осіб зі зниженим зором для ефективного сприймання навчальних матеріалів залежно від особливостей порушення зору учня. Відповідні вимоги стосуються як текстового, так і ілюстративного матеріалів.

Література

1. Діти з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / Н. М. Алєєва, Ю. В. Барінов та ін. / за наук. ред. Є. П. Синьової, С. О. Рикова. – К. : Кафедра, 2016. – 212 с.
2. Особливості друкованих навчальних матеріалів для дітей з порушеннями зору (Дидактико-гігієнічні рекомендації) : навч. посіб. / [Є. П. Синьова та ін. ; за ред. Є. П. Синьової] ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 67 с.
3. Синьова Є. П. Тифлопсихологія. Психологічні особливості людей з глибокими порушеннями зору : підручник / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.
4. Федоренко С. В. Тифлодидактика : навч. посіб. / С. В. Федоренко. – К. : ДІА, 2009. – 144 с.

5. Федоренко С. В. Тифлопедагогіка : підручник / Є. П. Синьова, С. В. Федоренко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 325 с.

References

1. Dity z porushenniamy zoru v umovakh inkluzyvnoi osvity: navch.-metod. posib. / N. M. Alieieva, Yu. V. Barinov ta in. / za nauk. red. Ye. P. Synovoi, S. O. Rykova. – K. : Kafedra, 2016. – 212 s.
2. Osoblyvosti drukovanykh navchalnykh materialiv dlia ditei z porushenniamy zoru (Dydaktyko-hihiiienichni rekomendatsii) : navch. posib. / [Ye. P. Synova ta in. ; za red. Ye. P. Synovoi] ; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, 2015. – 67 s.
3. Synova Ye. P. Tyflopsykholohiia. Psykholohichni osoblyvosti liudei z hlybokymy porushenniamy zoru : pidruchnyk / Ye. P. Synova. – K. : Znannia, 2008. – 365 s.
4. Fedorenko S. V. Tyflodydaktyka : navch. posib. / S. V. Fedorenko. – K. : DIA, 2009. – 144 s.
5. Fedorenko S. V. Tyflopedahohika : pidruchnyk / Ye. P. Synova, S. V. Fedorenko. – K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. – 325 s.

Федоренко С. В., Федоренко М. И.

ТРЕБОВАНИЯ К ПЕЧАТНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ СО СНИЖЕННЫМ ЗРЕНИЕМ

В статье рассматриваются требования к печатной литературе для учеников со сниженным зрением. Определяются особенности восприятия печатных материалов слабовидящими учениками в зависимости от тяжести нарушения и наличия остаточного зрения, в частности остроты и поля зрения, контрастной чувствительности, цветовосприятия, цветоразличению и др. Выделены проблемы, с которыми сталкивается данная категория детей при работе с учебниками, книгами, учебным иллюстративным материалом и тому подобное. Даются рекомендации по изготовлению печатной учебной литературы для детей с пониженным зрением, а именно: требования к оформлению таблиц, схем, рисунков, изображений, размещение и форматирование текста, размера шрифта и др.

Ключевые слова: учащиеся; сниженное зрение; учебная литература; печать; требования.

Fedorenko S., Fedorenko M.

REQUIREMENTS FOR PRINTING OF TEXTBOOKS FOR CHILDREN WITH LOW VISION

The article defines the problem of providing textbooks for children with visual impairments and the requirements of printed educational literature for pupils who have low vision. These domestic scientists who studied this issue.

Identify the psychological characteristics of perception of printed material, pictures and images visually impaired pupils depending on the complexity and

breach of residual vision, including visual and fields of vision, contrast sensitivity, color perception, color differentiation and others. Presented features of visual function in children with low vision, that affects the perception of school material.

Determined problems that have this category of children when working with textbooks, books, educational texts and illustrations etc. Provide recommendations for the production of printed teaching materials for children with low vision, namely: the position of text and illustrations on the pages of books for elementary school students, requirements to the execution of educational tables and diagrams selection of drawings and images (contrast, line width etc), placing and formatting text, font size, and the others. In the manufacture of non-ferrous manuals recommendations on the use of contrasting combinations within the twelve spectral colors.

Marked harmful things to preserve residual vision in visually impaired children during book printing educational text and visual images in the textbook.

The necessity of observance of rules of use of printing materials and compliance with domestic state requirements to print educational materials for children of primary school age.

Key words: pupils; low vision; educational literature; printing; requirements.

УДК 378.147:[512.64+514.12]

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІКУМІВ (КОЛЕДЖІВ) У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЛІНІЙНОЇ АЛГЕБРИ ТА АНАЛІТИЧНОЇ ГЕОМЕТРІЇ

Л. Д. Харламова,

викладач Індустріально-педагогічного технікуму

Конотопського інституту Сумського державного університету,

e-mail: kharlamovald@gmail.com

У статті надано результати дослідження проблеми мотивації навчання студентів другого курсу технікуму комп'ютерних спеціальностей, запропоновано і теоретично обґрунтовано доцільність поєднання проектної технології та інформаційно-комунікаційних технологій навчання лінійної алгебри та аналітичної геометрії під час організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації напряму підготовки "Програмна інженерія"; удосконалено підходи до формування професійної компетентності майбутніх програмістів; форми та засоби їх самостійної роботи.

На прикладі власного досвіду автора розглянуто факти позитивного впливу педагогічної інновації на результати навчальної діяльності студентів технікуму.

Ключові слова: мотивація; технологія; самостійна робота; лінійна алгебра; компетентність.

Постановка проблеми. Математичні дисципліни вищої школи, зокрема лінійна алгебра та аналітична геометрія, студенти технікуму на пряму підготовки “Програмна інженерія” починають вивчати на другому курсі, який є періодом завершення їх загальноосвітньої підготовки, початком вивчення базових і профільних предметів, залучення до наукової роботи та представлення її результатів на наукових конференціях і всеукраїнських конкурсах. Аналіз практичного досвіду навчання курсу дав можливість виявити перелік проблем, з якими стикаються викладачі, а саме: низький рівень базової математичної підготовки студентів; нерозуміння практичної значущості математичних знань в майбутній професійній діяльності; складність сприйняття навчального матеріалу з певних тем курсу; низька самоорганізація процесу роботи студентів.

Було проведено дослідження проблеми мотивації навчання студентів других курсів технікуму за методикою М. І. Алексєєвої. Результати п’ятирічного вивчення мотивації навчання студентів на початку навчального року засвідчили, що домінуючими мотивами у цей період є утилітарний мотив, особистісного становлення, пізнавальний, мотив професійного становлення. Це свідчить про зовнішню навчальну мотивацію, частково сформовану мотивацію навчання, зокрема з лінійної алгебри та аналітичної геометрії. Тому для формування навчальної діяльності студентів нагальною є проблема перетворення пізнавальних і професійних мотивів у реально діючі, що суттєво підвищують активізацію навчально-пізнавальної діяльності.

Зазначені проблеми та сучасні вимоги до підготовки фахівців з програмування вимагають оновленого підходу до процесу навчання та впровадження таких педагогічних технологій у різні форми навчального процесу, які відповідають сучасним умовам. Важливу роль у цьому процесі відіграє самостійна діяльність студентів.

Необхідність підвищення мотиваційних основ навчання, усунення зазначених проблем, надання належного рівня професійної компетентності конкурентно спроможних на ринку праці майбутніх програмістів зумовили вибір теми статті “Особливості організації самостійної діяльності студентів технікумів (коледжів) у процесі навчання лінійної алгебри та аналітичної геометрії”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему організації самостійної роботи студентів розглянуто у наукових працях А. Алексюка,

В. Буряка, А. Єршова, М. Жалдака, Є. Машбіца, Н. Морзе, С. Мухіної, Ю. Рамського, О. Співаковського, М. Шкіля, В. Шпака та інших. Питання професійної підготовки майбутніх фахівців з програмування висвітлені в працях Л. Гришко, О. Зіміної, А. Ільченко, Ф. Ільсогової, Л. Матвійчук, З. Сейдаметової та інших. Математичній підготовці молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації присвятили свої роботи М. Бакланова, Г. Білянін, О. Шавальов та інші.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити сутність педагогічної інновації, що полягає у поєднанні проєктної діяльності та інформаційно-комунікаційних технологій навчання лінійної алгебри та аналітичної геометрії у процесі організації самостійної роботи майбутніх програмістів, та показати напрями її впливу на результати навчальної діяльності студентів технікуму.

Виклад основного матеріалу. Аналіз світового методичного досвіду самостійної діяльності студентів засвідчив, що самостійна робота майбутніх програмістів з позицій компетентнісного підходу є засобом індивідуалізації процесу їх професійної підготовки як основи самоосвітньої діяльності та професійної мобільності. Тому організацію самостійної діяльності кожного студента варто спрямовувати на формування вмінь самостійного опанування значимої для нього інформації, використання математичних методів, моделей та алгоритмів для вирішення практичних завдань з обов'язковим досягненням результату, творчого підходу до вирішення професійних задач; виховання наполегливості у здобутті нових знань та досягнення поставленої мети з використанням різних технологій, прагнення до професійного зростання та постійного самовдосконалення. Однак передумовою реалізації зазначених завдань має бути висока мотивація навчання. Ідея підвищення мотивації навчання у процесі організації самостійної роботи студентів з використанням технології проєктного навчання, інформаційно-комунікаційних технологій навчання та міжпредметних зв'язків у процесі навчання курсу лінійної алгебри та аналітичної геометрії втілювалася у власній педагогічній діяльності та позитивно вплинула на рівень залишкових знань студентів, формування їх професійної компетентності.

Відомо, що усвідомлення значущості дисципліни у майбутній професійній діяльності фахівця сприяє мотивації її вивчення. Окрім того, велика кількість професійних задач програміста пов'язана з курсом лінійної алгебри та аналітичної геометрії, наприклад в основи комп'ютерної графіки та задачі, пов'язані з геометричним моделюванням, закладені елементи лінійної алгебри. Зміст таких задач в навчально-методичних матеріалах до вивчення

дисципліні “Лінійна алгебра та аналітична геометрія” в технікумах (коледжах) не виокремлюється. Однак практичний курс дисципліни має бути орієнтований на її застосування в ІТ-сфері, яка використовується у широкому колі професій, сприяти формуванню аналітичного мислення, що позитивно впливає на самоорганізацію особистості студента, здатного планувати власну самостійну навчальну діяльність, раціонально розподіляти час, надавати пріоритетність поставленим завданням з метою їх виконання, вносити корективи у власну діяльність при зміні ситуацій і є необхідною вимогою до конкурентоспроможного фахівця.

Модульна система навчання курсу передбачає постановку цілей і завдань кожного модуля (змістовного модуля) та мотивацію його вивчення. На цих етапах важливим є усвідомлення студентами важливості самовиховання, спрямованого на формування навчально-пізнавальної компетентності як необхідної складової професійної діяльності програміста. Кожна із запропонованих технологій передбачає використання творчого підходу до завдання, інтегрування знань і умінь з різних навчальних дисциплін, поєднання індивідуальної та групової форм роботи.

Робота в групах надає досвід колективної роботи над завданням, сприяє знаходженню розв’язку поставленої задачі різними способами, перевірці правильності виконання завдання за допомогою сучасних програмних засобів і створеного власноруч програмного продукту. Такий підхід передбачає облік творчої самостійності, сумісне генерування ідей, пошук рішення, вибір програмних засобів тощо. В умовах керованої та ефективної організації діяльності учасників групи відбувається формування дослідницьких умінь та розвиток рефлексії кожного, об’єднання їх знань та навичок, взаємодопомога та можливість вчитися один у одного. Прикладом практико-орієнтованого проекту є короткотерміновий проект трьох учасників на тему “Робота з матрицями – робота з двовимірними масивами” під час вивчення теми “Матриці та робота з ними”.

Індивідуальні довготермінові проекти, як правило, передбачають вирішення певного обсягу практичних задач навчальної дисципліни “Лінійна алгебра та аналітична геометрія” з використанням програмних засобів, наприклад системи Matlab, системи динамічної математики GeoGebra, візуальних мов програмування тощо. Підтвердженням цього факту є представлення найкращих студентських робіт на науково-практичних конференціях викладачів та студентів у Конотопському інституті Сумського державного університету (наприклад, програмний продукт “Лінійна алгебра у прикладних задачах” – інформаційний проект для якнайкращого засвоєння на-

вчального курсу під час розв'язання прикладних задач за допомогою системи Matlab та алгоритмів, наданих мовою програмування.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій є необхідною умовою для ефективної організації самостійної роботи у процесі навчання майбутніх програмістів, а саме: предметних курсів на сайтах дистанційної освіти з вільним доступом до ресурсів, тематичних груп у соціальній мережі, мобільних засобів зв'язку, онлайн-технологій, елементів дистанційної освіти, прикладних програм тощо.

Поєднання проектного навчання та інформаційно-комунікаційних технологій передбачає використання різних типів міжпредметних зв'язків на різних етапах самостійної роботи, посилює мотивацію навчання та покращує результати самостійної діяльності студентів. Самостійна робота над кожним модулем складається з наступних етапів:

1. Підготовчий (діагностичний) – полягає у визначенні рівня математичної підготовки студентів на початку вивчення дисципліни, модуля. Студентам надається домашня контрольна робота з типовими завданнями тем курсу лінійної алгебри та аналітичної геометрії, необхідними для успішного засвоєння нового навчального матеріалу, та завданнями професійного спрямування, що передбачають використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання, бачення міжпредметних зв'язків за змістом навчального матеріалу, застосування знань та вмінь, набутих у процесі вивчення дисципліни. На цьому етапі відбувається формування самооцінки студента, активізація його навчально-пізнавальної діяльності з використанням традиційних та інноваційних засобів навчання. Доцільно запропонувати підготовку навчальних проектів, що матимуть практичну значущість у подальшому викладанні дисципліни та сприятимуть впровадженню мобільної технології навчання з математично орієнтованою мовою програмування (наприклад, “Рішення задач з теми модуля засобами системи MathPiper”).

2. Основний – передбачає підготовку студентів до традиційних та інноваційних аудиторних занять (лекції-візуалізації, мультимедійна лекція, лекція-тренінг, частково-пошукове практичне заняття з використанням інформаційно-комунікаційних технологій навчання тощо). На цьому етапі здійснюється пошук інформації для самостійного вивчення нового навчального матеріалу або ліквідації недоліків у власних знаннях, робота над навчальними і дослідницькими проектами з міжпредметними зв'язками (переважно за уміннями, що формуються), опанування принципами роботи в математичних системах Mathcad, Matlab, Yacas, GeoGebra та ін. з

метою їх використання на заняттях, участь в онлайн-консультаціях, тематичних форумах тощо, самоорганізація процесу роботи студентів. Поєднання технологій потребує систематичної роботи студентів над різними за тривалістю навчальними проектами: короткотерміновими (у межах вимог підготовки до практичного заняття у малих групах) та індивідуальними довготерміновими проектами з міждисциплінарними зв'язками та декількома взаємопов'язаними проблемами.

3. Завершальний (підсумковий) — передбачає формування самооцінки власної навчальної діяльності наприкінці вивчення модуля, курсу. Проводиться самостійне визначення рівня математичної компетентності із зазначеної теми за допомогою тестування у паперовій або комп'ютерній формі, узагальнення та систематизації знань, розв'язання прикладних задач під час підготовки до різних форм аудиторного контролю, а також підготовки звітів до захисту проектів, тез до наукових конференцій, підготовки до участі в різних конкурсах, що потребують ретельної самостійної роботи під керівництвом викладача та взаємообміну досвідом з визнаними та авторитетними спеціалістами, зі студентами інших курсів, тощо. На цьому етапі активно використовуються інформаційно-комунікаційні технології навчання, результати проектної діяльності, міждисциплінарні зв'язки, які доповнюються типом — за методами та засобами навчання. Така робота показує студентам суспільну значимість обраної професії, важливість набуття навчальної компетентності для майбутньої професійної діяльності програміста. Досягнута ситуація успіху позитивно впливає на мотивацію навчання та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів.

За такої організації самостійної роботи виникає усвідомлення того, що завдання лінійної алгебри та аналітичної геометрії передбачають створення передумов для вивчення інших дисциплін природничо-наукової та професійно-практичної підготовки, орієнтацію навчального матеріалу на підготовку програміста, формування високої навчальної мотивації, пізнавальної активності, аналітичного мислення та професійної компетентності фахівця з інформаційних технологій. Провідними є принципи компетентнісного підходу, що сприяють реалізації системного, міжпредметного, інтеграційно-модульного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів у формуванні професійних вмінь майбутніх програмістів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Поєднання проектної та інформаційно-комунікаційних технологій навчання лінійної алгебри та аналітичної геометрії із врахуванням міжпредметних зв'язків під час організації самостійної роботи студентів технікумів

(коледжів) сприяє підвищенню мотивації їх навчання, наполегливості у здобуванні професійних знань та вмінь, якості професійної підготовки, закладає основи для неперервної освіти, самоосвіти та вдосконалення. Про це свідчать результати вивчення мотивації навчання студентів третього курсу технікуму, отримання студентами призових місць на наукових конференціях, успішне продовження навчальної діяльності у процесі вивчення дисциплін професійного циклу в технікумі та в університетах, вміння самостійно здобувати знання, працювати творчо та за фахом.

Результати роботи дають підстави вважати, що запропонована педагогічна інновація має широкі перспективи впровадження у різних дисциплінах, передбачає співпрацю викладачів математичних та комп'ютерних дисциплін, може бути використана авторами підручників і навчальних посібників у процесі підготовки навчально-методичної літератури. Проблема організації самостійної роботи під час підготовки майбутніх фахівців з програмування потребує подальшого дослідження в умовах вимог до сучасної освіти. Педагогічну інновацію навчання студентів другого курсу вищих навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації доцільно більш детально вивчити у подальших наукових дослідженнях.

Література

1. Ільченко А. А. Організація самостійної роботи майбутніх фахівців з програмування у вищих навчальних закладах І–ІІ рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / А. А. Ільченко. – К., 2011. – 22, [1] с.
2. Король В. М. Організація самостійної роботи студентів / В. М. Король, В. П. Мусієнко, Н. Т. Токова. – Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2003. – 216 с.
3. Круглик В. С. Методична система навчання лінійної алгебри у вищих навчальних закладах з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (математика)" / В. С. Круглик. – Херсон, 2009. – 22, [1] с.
4. Шокалюк С. В. Методичні засади комп'ютеризації самостійної роботи старшокласників у процесі вивчення програмного забезпечення математичного призначення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Шокалюк. – К., 2009. – 265 с.

References

1. Ilchenko A. A. Orhanizatsiia samostiinoi roboty maibutnikh fakhivtsiv z prohramuvannia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh I–II rivniv akredytatsii : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 "Teoriia i metodyka profesiinoi osvity" / A. A. Ilchenko. – K., 2011. – 22, [1] s.

2. Korol V. M. Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv / V. M. Korol, V. P. Musiienko, N. T. Tokova. – Cherkasy : Vyd-vo ChDU, 2003. – 216 s.
3. Kruhlyk V. S. Metodychna systema navchannia liniinoi alhebry u vyshchyykh navchalnykh zakladakh z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 “Teoriia ta metodyka navchannia (matematyka)” / V. S. Kruhlyk. – Kherson, 2009. – 22, [1] s.
4. Shokaliuk S. V. Metodychni zasady kompiuterizatsii samostiinoi roboty starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia prohramnoho zabezpechennia matematychnoho pryznachennia : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / S. V. Shokaliuk. – K., 2009. – 265 s.

Харламова Л. Д.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМОВ (КОЛЕДЖЕЙ) В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИНЕЙНОЙ АЛГЕБРЕ И АНАЛИТИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ

В статье предоставлены результаты исследования проблемы мотивации обучения студентов второго курса техникума компьютерных специальностей, предложена и теоретически обоснована целесообразность сочетания проектной технологии и информационно-коммуникационных технологий обучения линейной алгебры и аналитической геометрии при организации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений I–II уровней аккредитации направления подготовки “Программная инженерия”; усовершенствованы подходы к формированию профессиональной компетентности будущих программистов; формы и средства их самостоятельной работы.

На примере собственного опыта автора рассмотрены факты позитивного влияния педагогической инновации на результаты учебной деятельности студентов техникума.

Ключевые слова: мотивация; технология; самостоятельная работа; линейная алгебра; компетентность.

Kharlamova L.

THE FEATURES OF THE ORIGINAL WORK OF THE STUDENTS OF THE TECHNICAL SCHOOLS(COLLEGES) IN THE PROCESS OF STUDYING LINEAR ALGEBRA AND ANALYTIC GEOMETRY.

This article are presented the results of exploring the problem of studying motivation of the second-year students of the technical school of computer disciplines, and are offered and theoretically substantiated expediency of combination of project technology and information and communication technologies (ITC) teaching linear algebra and analytic geometry using interdisciplinary connection in the organization of students' independent work

in higher education establishments of I–II accreditation levels in the direction “Software Engineering”.

In the article are improved the approaches to the formation of future programmers' professional competence, and the forms and methods of their independent work.

It is noted that these features in the organization of original work facilitate the implementation of system, intersubjective, integrational-module, activity and person-oriented approach in the formation of future programmers' professional skills.

The combination of technologies requires systematical students' work at different from the point of view of duration training projects with interdisciplinary connection and with several interrelated problems, enhances their training motivation, persistence in attaining professional knowledge and skills.

On the example of the author experience in the article are examined the factors of pedagogical influence on the results of students' studying.

Key words: motivation; technology; independent work; linear algebra; competence.

УДК 373.5.016:811.161.2:028.6

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ТА ЇХ ВИМІРЮВАННЯ В УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Т. П. Хорошковська

*Інститут педагогіки НАПН України,
молодший науковий співробітник відділу
навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури,
khoroshkovska@ukr.net*

У статті уточнено зміст понять умінь і навичок, зокрема читацьких, прийнятих у дидактиці, психології, психолінгвістиці та лінгводидактиці. Розглянуто види вмінь і класифікації їх. З'ясовано, що читацькі вміння як один із видів мовленнєвої діяльності є одночасно предметними (спеціальними) і загальнонавчальними, оскільки з ними пов'язана успішність учнів з усіх навчальних предметів, бо читати учням доводиться на всіх уроках. У статті розглянуто класифікації читацьких умінь. Визначено, які практичні читацькі навички та інтелектуальні вміння необхідно формувати й вимірювати в учнів 5–6 класів на уроках української мови.

Ключові слова: уміння; навички; читацькі вміння й навички; види умінь; вимірювання читацьких умінь.

Постановка проблеми. Дослідження проблеми формування та вимірювання читацьких умінь потребує уточнення понять “уміння” й “навички” взагалі та “читацькі вміння й навички” зокрема.

Проблема формування й розвитку вмінь і навичок є актуальною як у дидактиці, так і в психології, психолінгвістиці та лінгводидактиці. Однак у літературі немає єдиного погляду на визначення цих дефініцій, часто відбувається їх сплутування. Учені хоч і неоднаково трактують ці поняття, проте не виключають тісної взаємодії між ними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній (Алексюк А., Онищук В., Савченко О.) і російській дидактиці (Бабанський Ю., Каїров І., Лемберг Р.) *уміння* розглядається як можливість на основі набутих знань усвідомлено виконувати певні дії для вирішення поставлених завдань. *Навичка* ж розуміється як автоматизоване (позбавлене контролю з боку свідомості) виконання тих самих дій. Таким чином, *уміння* відрізняється від *навички* усвідомленістю дій, які витрачаються, щоб виконати необхідне завдання. *Навичка* ж характеризується високим рівнем засвоєння дії, яка стає автоматизованою — свідомий контроль настільки згортається, що виникає ілюзія його повної відсутності; при цьому дія виконується так легко й швидко, що здається, ніби її виконання йде “само собою [9, с. 15]”.

У психології (Костюк Г., Петровський А.) та психолінгвістиці (Беляев Б., Зимня І., Леонтьев О.) розрізняють *найпростіші* (елементарні, або первинні) *уміння*, які в результаті вправлянь переходять у навички, і *вторинні* (узагальнені) *уміння*, тобто вміння використовувати сформовані навички (автоматизовані дії) у будь-яких умовах, зокрема у мовленні.

Як бачимо, у психології та психолінгвістиці поняття *вміння* й *навички* трактується ширше, ніж у дидактиці. Таке ж розуміння вмінь і навичок прийняте в лінгводидактиці, що стосується навчання іноземних мов (Пассов Ю., Фоломкіна С., Цетлін В.).

Формулювання цілей статті. Мета статті — уточнити зміст понять “уміння” й “навички” взагалі та “читацькі вміння й навички” зокрема; визначити, які читацькі вміння й навички мають формуватися та вимірюватися в учнів 5–6 класів на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу. У статті представлено результати дослідження проблеми формування та вимірювання читацьких умінь, які належать до одного з видів мовленнєвої діяльності, тому ми будемо оперувати поняттями “уміння” й “навички”, прийнятими в психолінгвістиці.

Як відомо, *уміння* виявляються в діяльності людини, тому залежно від характеру цієї діяльності в дидактиці [7; 11; 12] розрізняють кілька видів умінь:

1) *узагальнені* (їх ще називають *інтелектуальними*), які передбачають внутрішню діяльність, пов'язану з усвідомленням (розумінням) матеріалу, його аналізом, узагальненням, конкретизацією, синтезом, встановленням причиново-наслідкових зв'язків. Ці вміння пов'язані з усіма навчальними предметами й мають міжпредметний характер;

2) *спеціальні* (або *предметні*) вміння, які тісно пов'язані зізнаннями з певного навчального предмета і вважаються найбільш поширеними в процесі навчання видам навчальної діяльності;

3) вміння раціональної організації праці, або *загальнонавчальні*, що розглядаються як вміння учнів управляти власною пізнавальною діяльністю. До них належать вміння користуватися різними джерелами знань, планувати й організовувати власну навчальну діяльність, контролювати й корегувати результати навчання. Ці вміння також мають міжпредметний характер.

Досліджуючи проблеми методики навчання, В. Цетлін [16] визначає дві групи вмінь: 1) вміння *теоретичного характеру* (правила оперування поняттями); 2) вміння *практичного характеру* (дії, які регулюються за допомогою формул, моделей, зразків).

А. Усова [15, с. 7] розрізняє такі групи навчальних вмінь: *практичні*, пов'язані з конкретним предметом (вимірювання, розрахунки, користування джерелами енергії тощо), *пізнавальні* (вміння вести спостереження, працювати з літературою), *організаційні*, вміння *самоконтролю* та *оціночні* вміння.

Вміння, які, на нашу думку, є інтелектуальними, учені класифікують за змістом і видами. Так, І. Унт [13, с. 126], спираючись на цілі навчання, визначає вміння: а) *пов'язані зі сприйманням навчального матеріалу* (спостереження, слухання, читання); б) *логічного оперування навчальним матеріалом* (усвідомлювати головне, робити висновки); в) *творчого характеру*. О. Савенков [10, с. 354] як особливий вид вмінь розглядає вміння працювати з текстом. Деякі дослідники [2, с. 140–144] виокремлюють *інформаційні* вміння (тобто вміння знаходити та відбирати потрібну інформацію з друкованих текстів, читати схеми й графіки).

Як бачимо, автори виокремлюють серед багатьох груп вмінь *спеціальні* (пов'язані з конкретним навчальним предметом), *практичні*, *інтелектуальні* (вміння теоретичного характеру) та *інформаційні* (вміння здобувати інформацію з текстів, читати схеми, графіки тощо), які, на нашу думку, теж можна віднести до інтелектуальних. І хоч багато з цих вмінь стосуються читання, однак поняття читацькі вміння ці автори не використовують.

У методиці читацькі вміння й навички також трактуються неоднозначно. Деякі методисти (Горецький В., Тікунова Л. [4, с. 3]) ці по-

няття ототожнюють, називаючи їх навичкою читання. П. Шимбір'юв називає читання складною навичкою, яка складається з низки простих: “злиття слів у склади, слова, читання речень цілими словами, швидке читання тощо [17, с. 170]”. Однак у психології (Беляєв Б.) вважається, що читання є вторинним умінням, бо щоразу під час читання маємо справу з новим “текстом, тобто з новим смисловим змістом і з новою мовною оболонкою. Оскільки даний текст ніколи раніше не сприймався, то читання його ніяк не може бути навичкою, хоча й передбачає ті навички, з яких утворюється так звана техніка читання [1, с. 29]”.

Як уже зазначалося, у статті щодо читацьких умінь ми будемо дотримуватись визначення, що стосується мовленнєвої діяльності, адже читання є одним із її видів: на основі знань про букви та їх звукове значення формуються *первинні вміння*, які в результаті вправлянь переходять у *навичку*, що стає, у свою чергу, основою *вторинних умінь* — читати й розуміти прочитане. Отже, *первинні вміння* ми розглядаємо як уміння співвідносити букву та звук у процесі читання, читати складами й цілими словами. *Навичка* читання нами трактується як відносно самостійна дія в системі свідомої діяльності (читання), яка стала завдяки сукупності таких якостей, як автоматизованість, стійкість, гнучкість, усвідомленість, однією з умов виконання цієї діяльності. Такою, на нашу думку, є *техніка читання*. *Вторинні вміння* розглядаються нами як здатність на основі сформованих навичок читання виконувати складну комплексну дію, якою є розуміння прочитаного.

Читацькі вміння, на нашу думку, є одночасно предметними (спеціальними) і загальнонавчальними, оскільки з ними пов'язана успішність учнів з усіх навчальних предметів, бо читати учням доводиться на всіх уроках.

Серед читацьких умінь І. Воробйова [3] називає вміння користуватися всіма видами читання, самостійно обирати необхідний вид читання залежно від поставленої мети, розуміти тексти, розуміти та оцінювати авторську позицію, спираючись на власний досвід.

У методичній літературі є спроби класифікувати читацькі вміння. Оскільки читання як вид мовленнєвої діяльності передбачає наявність двох взаємопов'язаних компонентів — техніки читання й розуміння прочитаного тексту, у методиці навчання іноземної мови визначають дві групи читацьких умінь і навичок. “Перша група — це навички, пов'язані з технічним аспектом читання. Вони забезпечують безпосередній акт сприйняття графічних знаків та співвіднесення їх з відповідним значенням; друга група — це вміння, що забезпечують смисловий аспект читання: встановлення смислових зв'язків між

мовними одиницями тексту, досягнення розуміння змісту, задуму автора, тобто розуміння тексту як завершеного мовленнєвого твору. Щоб досягти такого рівня розуміння, навичка техніки читання має бути гранично автоматизованою, завдяки чому увага читача повністю зосереджується на смисловій переробці тексту [5, с. 189]”.

О. Нікітченков у своєму дисертаційному дослідженні, присвяченому розвитку читацьких умінь молодших школярів [6, с. 56–62], визначає шість груп читацьких умінь і навичок: 1) навичка читання та її розвиток; 2) уміння працювати з текстом; 3) уміння застосовувати літературознавчу термінологію; 4) уміння у сфері естетичного сприйняття й переживання прочитаного; 5) уміння в галузі мовленнєвої творчої діяльності на основі читання та у зв'язку з читанням; 6) уміння самостійної роботи з дитячою книжкою.

Детальніше розглянемо деякі групи читацьких умінь і навичок.

Навичка читання, за О. Нікітченковим, включає в себе такі основні характеристики, як правильність, швидкість, усвідомленість і виразність. По завершенню навчання в початковій школі навичка читання в учнів автоматизується, тобто сама техніка читання як така все менше усвідомлюється учнями.

Уміння працювати з текстом дослідник поділяє на три підгрупи: а) уміння загальнонавчального характеру (їх можна застосовувати під час роботи з будь-яким текстом, не лише художнім — *Х. Т.*); б) уміння працювати зі змістом тексту; в) уміння працювати з формою тексту.

До загальнонавчальних умінь роботи з текстом О. Нікітченков відносить уміння прогнозувати зміст тексту за заголовком, ключовими (опорними) словами, фрагментами тексту, ілюстраціями й іншими нетекстовими елементами, що супроводжують текст; уміння складати простий і складний плани тексту; уміння викладати його зміст (стисло, повно, вибірково) з опорою на план; уміння проводити діалог з автором: під час читання формулювати запитання, відповідати на них, контролювати себе; уміння практично розрізняти художні й науково-пізнавальні тексти; уміння зрозуміти “завдання” твору, тобто з'ясувати, кому він адресований та з якою метою, а також інші вміння.

Серед умінь роботи зі змістом художнього тексту О. Нікітченков виокремлює вміння визначати ідею тексту; встановлювати послідовність дій у тексті й осмислювати взаємозв'язки подій, описаних у ньому; виявляти мотиви поведінки героїв; визначати авторське та власне ставлення до персонажів тощо.

Уміння працювати з формою тексту (маються на увазі лише тексти художнього стилю — *Х. Т.*) передбачає вміння: розуміти образність мови художніх текстів, знаходити засоби виразності в тексті (по-

рівняння, метафори, епітети тощо), визначати особливості композиції твору та ін.

Щодо читання й розуміння літературного твору А. Усатий [14, с. 77] визначає три групи читацьких умінь: 1) цілісно сприймати зображені картини життя; 2) оцінювати елементи структури тексту; 3) аналізувати зображені події у зв'язку з конкретною історичною епохою.

Цікавою є запропонована А. Усатим класифікація вмінь зрілого читача [14, с. 95–96]. Автор виокремлює: 1) *гностичні* (пізнавальні) уміння, тобто вміння визначати головне в тексті, встановлювати зв'язки між явищами; використовувати в процесі читання різноманітні додаткові джерела; 2) *проектувальні*: формулювати мету читання літературного твору; визначати мету самостійної роботи над різними джерелами інформації; передбачати результати роботи з літературним твором; 3) *конструктивні*: коротко, стисло, своїми словами, з елементами цитування, переказувати прочитаний художній матеріал; робити висновки й узагальнення у формі аргументованих самостійних суджень; 4) *комунікативні*: формулювати запитання до тексту; брати активну участь в обговоренні прочитаного; висловлювати власні думки щодо прочитаного, формулювати й аргументувати оцінні судження, уміти дискутувати, відстоювати свою думку.

Щодо зарубіжних досліджень у галузі вимірювання читацьких умінь, розглянемо міжнародне дослідження — Міжнародну програму оцінювання знань і вмінь учнів PISA (англ. Programme for International Student Assessment), одне із завдань якої полягає у вивченні рівнів сформованості в 15-річних учнів умінь читати й розуміти прочитане [8]. У цій програмі введено термін “грамотність читання”, що передбачає здатність учнів розуміти тексти різних видів, розмірковувати над їх змістом, оцінювати їх та висловлювати власні думки щодо прочитаного. У широкому значенні “грамотність читання” у дослідженні трактується не лише як техніка читання, тобто сукупність навичок читати тексти різних жанрів, не лише як здатність усвідомлювати зміст прочитаного або вміння розуміти основну думку всього тексту й зміст окремих його частин, але і як уміння використовувати прочитане в різних ситуаціях, що виникають у процесі навчання, за межами школи й очікують учня в дорослому житті. Як бачимо, уміння читати в дослідженні PISA розуміється набагато ширше, ніж у вітчизняній методиці. Воно визначається як сукупність знань, навичок і вмінь, тобто як якість людини, яка вдосконалюється протягом усього її життя в різних сферах діяльності та спілкування. По суті, йдеться про формування читацької компетентності.

Якщо у вітчизняній методиці вміння читати досліджуються у зв'язку з уроками читання в початковій або уроками літератури в основній школі, то в зарубіжній методиці читацькі вміння ("грамотність читання") розглядаються набагато ширше й стосуються всіх навчальних предметів.

Таким чином, аналіз науково-методичної літератури свідчить, що є достатньо напрацювань у галузі читання, що стосуються як змісту окремих читацьких умінь, так і класифікації їх.

На нашу думку, формування й вимірювання читацьких умінь учнів 5-6 класів на уроках української (рідної) мови відбувається й під час роботи з навчальними текстами різної форми, зокрема несутільними. До них належать таблиці, схеми, алгоритми, правила, з яких учні повинні вміти одержувати й засвоювати потрібну інформацію. Відповідно учні мають володіти як *практичними* читацькими навичками, так й *інтелектуальними* вміннями.

До *практичних* ми відносимо навички: швидко орієнтуватися в змісті друкованих джерел (підручника, словника тощо), а саме: легко й швидко відшукувати за змістом потрібний розділ, параграф, тему; уміння користуватися умовними позначками, примітками, зносками; знаходити й розуміти інформацію, представлену за допомогою різних шрифтів (нахил, розмір, колір букв), наприклад, жирним шрифтом — найважливіша інформація, курсивом — інформація, на яку треба звернути увагу, дрібним — примітка. До практичних навичок також належить техніка читання. Достатня сформованість практичних навичок є основою для формування інтелектуальних умінь.

Серед *інтелектуальних* умінь важливими є: уміння переглядати текст і швидко розпізнавати в ньому окремі елементи за зовнішніми та смисловим ознаками; уміння розуміти фактичний зміст тексту; встановлювати причиново-наслідкові зв'язки; виявляти в тексті ключові слова; розпізнавати структурні особливості тексту; визначати його взаємозумовлені смислові частини; розуміти смислові зв'язки (логіка, послідовність викладу думок) між реченнями, абзацами, підтемами, мікротемами; помічати незрозумілі слова, з'ясовувати їх значення (за контекстом і словником); формулювати запитання за змістом прочитаного; передбачати зміст ще не прочитаного наступного слова, речення, групи речень; виділяти основне й другорядне в тексті; зіставляти прочитане з інформацією, закладеною в ілюстративному матеріалі (малюнки, таблиці, схеми); розуміти різні види подання інформації.

Беручи до уваги тексти навчального характеру, що стосуються мовних закономірностей, правил, а також наукової інформації, викладеної у формі схем, таблиць, алгоритмів, ми визначили ті інте-

лектуальні вміння, що безпосередньо пов'язані з мовним матеріалом. Їх необхідно як формувати в учнів 5-6 класів, так і контролювати. На нашу думку, такими вміннями є:

- уміння визначати в науковому тексті основне;
- розуміти фактичний зміст тексту;
- встановлювати причиново-наслідкові зв'язки в мовному та правописному матеріалі;
- орієнтуватися в змісті таблиць, схем, алгоритмів і швидко одержувати з них інформацію;
- застосовувати на практиці одержану інформацію.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз літератури засвідчив, що поняття “уміння” й “навички” в дидактиці, психології, психолінгвістиці й лінгводидактиці розглядаються по-різному. У психолінгвістиці ці поняття співвідносяться з мовленнєвою діяльністю, у зв'язку з чим виокремлюють *первинні* вміння – *навички* – *вторинні* вміння. У методичній літературі з проблем читання знаходимо визначення змісту окремих читацьких умінь і навичок та їх групування. Крім того, є спроби класифікувати читацькі вміння. У зарубіжній літературі поняття “читацькі вміння” трактується як “грамотність читання”, що означає сукупність знань, навичок і умінь людини, які вдосконалюються протягом усього її життя в різних ситуаціях діяльності та спілкування, а їх формування стосується всіх предметів.

Таким чином, формування та вимірювання навичок і умінь читати й розуміти прочитане на уроках мови в 5–6 класах має стосуватися як практичних навичок (техніки читання), так й інтелектуальних умінь, які є кінцевими й становлять результат навчання.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженнях щодо формування та вимірювання читацьких умінь і навичок в учнів 5–6 класів на уроках української мови під час вивчення мовного матеріалу, зокрема створенні авторських тестів та експериментальній перевірці їх ефективності.

Література

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : по-соб. для преподавателей и студ. / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
2. Вершловский С. Г. Функциональная грамотность выпускников школ [Электронный ресурс] / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина // Социологические исследования Социос. – 2007. – № 5. – С. 140–144. – Режим доступа к статье: http://2008.isras.ru/files/File/Socis/2007-05/Verschlovskiy_Matyschina.pdf.

3. Воробьева И. В. Программа спецкурса “Чтение и комплексный анализ текста” [Электронный ресурс] / Воробьева Ирина Владимировна // Открытый урок. Первое сентября. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/2005_2006/index.php?numb_artic=312768.
4. Горецкий В. Г. Организация текущего и рубежного контроля за усвоением знаний, умений и навыков в процессе обучения детей чтению в начальных классах / В. Г. Горецкий, Л. И. Тикунова. – М. : Новая школа, 1994. – 48 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – [вид. 2-е, випр. і перероб.]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Никитченков А. Ю. Развитие читательских умений младшего школьника в процессе работы с художественным миром произведений русского фольклора : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Никитченков Алексей Юрьевич. – Москва, 2002. – 249 с.
7. О разработке требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся / И. И. Кулибаба и др. – М., 1973.
8. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 (полный отчет) [Электронный ресурс]. – М. : Центр оценки качества образования ИОСО РАО, 2004. – Режим доступа: www.centeroko.ru/public.htm.
9. Педагогика / под ред. Г. И. Щукиной. – М., 1978. – 456 с.
10. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учебн. пособ. / А. И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 480 с.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
12. Требования к знаниям и умениям школьников. Дидактико-методический анализ / под ред. А. А. Кузнецова. – М. : Педагогика, 1987.
13. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
14. Усатий А. В. Розвиток читацьких умінь старшокласників у процесі вивчення української літератури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Усатий Андрій В'ячеславович. – К., 2008. – 214 с.
15. Усова А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Боборова. – М. : Просвещение, 1988. – 112 с.
16. Цетлин В. С. Неудача школьников и её предупреждение / В. С. Цетлин. – М. : Педагогика, 1977. – 120 с.
17. Шимбирев П. Н. Педагогика для пед. ин-тов / П. Н. Шимбирев, И. Т. Огородников. – М. : Учпедгиз, 1954. – 431 с.

References

1. Beljaev B. V. Ocherki po psihologii obuchenija inostrannym jazykam : posob. dlja prepodavatelei stud. / B. V. Beljaev. – М. : Prosveshhenie, 1965. – 227 s.
2. Vershlovskij S. G. Funkcional'naja gramotnost' vypusknikov shkol [Elektronnyj resurs] / S. G. Vershlovskij, M. D. Matjushkina // Sociologicheskie

- issledovanija Socios. – 2007. – N 5. – S. 140–144. – Rezhim dostupa k stat'e: [http : // 2008.isras.ru/files/File/Socis/2007-05/Verschlovskiy_Matyschina.pdf](http://2008.isras.ru/files/File/Socis/2007-05/Verschlovskiy_Matyschina.pdf).
3. Vorob'eva I. V. Programma speckursa "Chtenie i kompleksnyj analiz teksta" [Elektronnyj resurs] / Vorob'eva Irina Vladimirovna // Otkrytyj urok. Pervoe sentjabrja. – Rezhim dostupa: [http : // festival.1september.ru/2005_2006/indeh.php?numb_artic=312768](http://festival.1september.ru/2005_2006/indeh.php?numb_artic=312768).
 4. Goreckij V. G. Organizacija tekushhego i rubezhnogo kontrolja za usvoeniem znanij, umenij i navykov v processe obuchenija detej chteniju v nachal'nyh klassah / V. G. Goreckij, L. I. Tikunova. – M. : Novaja shkola, 1994. – 48 s.
 5. Metodyka vykladannja inozemnykh mov u serednikh navchaljnykh zakladakh : pidruchnyk / kol. avtoriv pid kerivn. S. Ju. Nikolajevoji. – [vyd. 2-e, vypr. i pererob.]. – K. : Lenvit, 2002. – 328 s.
 6. Nikitchenkov A. Ju. Razvitie chitatel'skih umenij mladshego shkol'nika v processe raboty s hudozhestvennym mirom proizvedenij russkogo fol'klora : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Nikitchenkov Aleksej Jur'evich. – Moskva, 2002. – 249 s.
 7. O razrabotke trebovanij k znanijam, umenijam i navykam uchashhihsja / I. I. Kulibaba i dr. – M., 1973.
 8. Osnovnye rezul'taty mezhdunarodnogo issledovanija obrazovatel'nyh dostizhenij uchashhihsja PISA-2000 (polnyj otchet) [Elektronnyj resurs]. – M. : Centr ocenki kachestva obrazovanija IOSO RAO, 2004. – Rezhim dostupa: www.centeroko.ru/public.htm.
 9. Pedagogika / pod red. G. I. Shhukinoj. – M., 1978. – 456 s.
 10. Savenkov A. I. Psihologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniju : uchebn. posob. / A. I. Savenkov. – M. : Os'-89, 2006. – 480 s.
 11. Savchenko O. Ja. Dydaktyka pochatkovoji osvity : pidruchn. / O. Ja. Savchenko. – K. : Ghramota, 2012. – 504 s.
 12. Trebovanija k znanijam i umenijam shkol'nikov. Didaktiko-metodicheskij analiz / pod red. A. A. Kuznecova. – M. : Pedagogika, 1987.
 13. Unt I. Je. Individualizacija i differenciacija obuchenija / I. Je. Unt. – M. : Pedagogika, 1990. – 192 s.
 14. Usatyj A. V. Rozvytok chytacjkykh uminij starshoklasnykiv u procesi vyvchennja ukrajinsjkoji literatury : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Usatyj Andrij V'jacheslavovyč. – K., 2008. – 214 s.
 15. Usova A. V. Formirovanie uchebnyh umenij i navykov uchashhihsja na urokah fiziki / A. V. Usova, A. A. Boborova. – M. : Prosveshhenie, 1988. – 112 s.
 16. Cetlin V. S. Neuspevaemost' shkol'nikov i ejo preduprezhdenie / V. S. Cetlin. – M. : Pedagogika, 1977. – 120 s.
 17. Shimbirev P. N. Pedagogika : uchebn. dlja ped. in-tov / P. N. Shimbirev, I. T. Ogorodnikov. – M. : Uchpedgiz, 1954. – 431 s.

Хорошковская Т. П.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ И ИХ ИЗМЕРЕНИЕ У УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье уточнено содержание понятий умений и навыков, в частности читательских, принятых в дидактике, психологии, психолингвистике и лингводидактике. Рассмотрены виды умений и их классификации. Определено, что читательские умения как один из видов речевой деятельности являются одновременно предметными (специальными) и общеучебными, поскольку с ними связана успешность учеников по всем учебным предметам, потому что читать ученикам приходится на всех уроках. В статье рассмотрены классификации читательских умений. Определено, какие практические читательские навыки и интеллектуальные умения необходимо формировать и измерять у учащихся 5–6 классов на уроках украинского языка.

Ключевые слова: умения; навыки; читательские умения и навыки; виды умений; измерение читательских умений.

Khoroshkovska T.

PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF READING ABILITIES AND SKILLS OF THE PUPILS OF THE 5TH-6TH GRADES AT THE UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS AND THEIR MEASUREMENT

The article specifies the content of abilities and skills, reading, in particular, accepted in didactics, psychology, psycholinguistics and linguistic didactics. The types of skills and their classification have been examined. It was found that reading skills as one of the types of speech are simultaneously objective (special) and also providing general education because of their connection with student achievement in all academic subjects as students must read during all classes. The article presents the classification of reading skills. It was determined what the practical reading skills and intellectual skills are necessary to build and measure as regards pupils of 5-6 classes at lessons of the Ukrainian language. The author of the article has referred to practice reading skills such items as: quick navigation through the content of published sources (easily and quickly find the content of the desired section, paragraph, topic, ability to use symbols, notes, footnotes, to find and understand information are presented by means of different fonts) and reading technique as well. Such issues has been singled out among intellectual skills as: the ability to quickly review the text and recognize separate elements by dint of external and notional features, ability to understand the actual meaning of the text, establish cause-effect relationships, to detect keywords in the text, to identify structural features of the text, to determine the interdependent notional parts, to understand the semantic relations between sentences, paragraphs, sub, micro topics, notice incomprehensible words, to

find out their meaning, to formulate questions as per reading content, to divine the content of the following words are not read yet, as well sentences and group of sentences, to highlight the primary and secondary in the text, to correlate what is read with the information put down in illustrative material, to understand different types of information submission.

Key words: abilities; skills; reading skills and abilities; types of skills; measuring of reading abilities.

УДК 376.1-056.37:376.016:62/64

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ УЧНІВ ПІДГОТОВЧОГО КЛАСУ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

О. В. Чеботарьова,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України,
e-mail: olena.chebotareva@gmail.com*

Стаття присвячена висвітленню особливостей розроблення структури, змісту і методичного апарату підручника "Трудове навчання" для підготовчого класу спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з розумовою відсталістю на засадах особистісно орієнтованого та компетентісного підходів до навчання. Розглядається значення підручника з трудового навчання для отримання основ технологічної підготовки та формування самостійної трудової та побутової діяльності школярів.

Ключові слова: зміст; підручник з трудового навчання; розумово відсталі школярі; методика трудового навчання; технології.

Постановка проблеми. Реформування спеціальної освіти в Україні спрямоване на оновлення її змісту та удосконалення технологій навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Основними завданнями початкової ланки спеціальної школи для дітей з розумовою відсталістю є всебічний розвиток особистості учнів, підготовка до самостійної життєдіяльності на основі формування знань та вмінь з навчальних предметів, що створює передумови для подальшої їхньої соціально-трудової адаптації.

Проектування змісту підручників з трудового навчання для початкової ланки школи набуває особливого значення у зв'язку із запровадженням нового Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами на основі особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів. Зміни у цілях, змісті, структурі та організаційних формах освітньо-трудового процесу у початковій ланці спеціальної школи спрямовано на досягнення основної мети — розвиток особистісного потенціалу розумово відсталих учнів, урахування їхніх пізнавальних можливостей, інтересів, нахилів та здібностей, створення педагогічних умов для формування в них техніко-технологічних знань та вмінь, необхідних у практичній життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень. Методологічні основи проектування навчально-методичного забезпечення освітньої галузі “Технології” висвітлено у працях вітчизняних вчених, які здійснюють активний пошук різних підходів щодо добору змісту і принципів структурування сучасного підручника з трудового навчання як важливого засобу навчання (В. Вдовченко, О. Коберник, В. Мадзігон, А. Тарара, А. Терешук, В. Тименко та ін.). У корекційній педагогіці проблемам проектування змісту підручника з трудового навчання присвячено праці таких вчених, як В. Бондар, О. Граборов, Г. Дульнев, І. Єременко, Г. Мерсіянова, С. Мирський, В. Синьов, О. Хохліна та інші. Науковцями наголошується на важливості диференціації змісту підручника для означеної категорії дітей, розроблення методичного апарату на основі дотримання певних методичних підходів і вимог, відмінних від традиційних. Підручник з трудового навчання для спеціальної школи має передбачати новітні трудові технології, розширену та поглиблену підготовку учнів до професійно-трудового навчання; забезпечувати максимально прикладну і практичну спрямованість, науковість та доступність, мотивацію, стійкий інтерес до предмета.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення особливостей проектування сучасного підручника з трудового навчання для підготовчого класу спеціальних навчальних закладів для розумово відсталих дітей, розробленого на основі спеціальної методики, що враховує особливості пізнавальної, мовленнєвої, сенсомоторної діяльності дітей підготовчих класів з легкою та помірною розумовою відсталістю, з одного боку, а з другого — пропонує відповідні технології опанування предметно-практичних знань, необхідних для подальшого розвитку та соціально-трудової адаптації школярів.

Виклад основного матеріалу. Головною метою структурування та змістового наповнення підручника з трудового навчання має бути

формування технологічно освіченої особистості, підготовленої до самостійного життя і активної перетворювальної діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства

Основними засадами до розроблення змісту підручника з трудового навчання були урахування особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів у навчанні; забезпечення неперервної технологічної підготовки, що продовжує дошкільну освіту, висвітлення ефективних технологій, які виконують пропедевтичну функцію щодо подальшого трудового навчання в спеціальній школі, розвиток в межах пізнавальних можливостей предметно-перетворювальної компетентності.

Новий підручник з трудового навчання для підготовчого класу розроблено з урахуванням необхідності формування практичних знань, умінь і навичок у початковій ланці спеціальної школи та створення сприятливих умов для їх поступового переходу до засвоєння професійно-трудова знань.

Обов'язковою умовою у процесі розроблення змісту та структури підручника було урахування стандартів викладу інформації для дітей з розумовою відсталістю:

- доступність викладу інформації відповідно до вікових та психофізичних можливостей;
- максимальне унаочнення змісту;
- практичне спрямування матеріалу;
- використання диференційованих завдань відповідно до різного рівня розвитку дітей з розумовою відсталістю;
- використання інструкційних карт;
- наявність цікавого та доступного дидактичного матеріалу (загадки, вірші, завдання, вправи тощо).

Підручник містить практичний матеріал, розроблений з урахуванням основних змістових ліній, визначених у змісті освітньої галузі "Технології" для навчання дітей з розумовою відсталістю, зокрема:

➤ формування уявлення про предметно-перетворювальну діяльність людини, про світ професій, шляхи отримання, зберігання інформації та способи її обробки; формування здатності до усвідомленого дотримання безпечних прийомів роботи з інструментами і матеріалами;

➤ розвиток пізнавальної, навчальної діяльності, ручних технік обробки матеріалів; формування умінь користуватися технічною термінологією, графічною інформацією, та працювати з комп'ютером;

➤ виховання готовності до вирішення побутових завдань шляхом застосування алгоритмів виконання технологічних операцій у предметно-практичній діяльності.

Навчання за даним підручником повинно відбуватися за рахунок максимального використання компенсаторних можливостей збережених ланок пізнавальної діяльності таких учнів і спрямовуватися водночас як на корекцію порушень пізнавальної, мовленнєвої, сенсорної та особистісної сфер розвитку школярів, так і на опанування нових життєво необхідних практичних знань.

У підручнику представлено широкий спектр диференційованих за рівнями інтелектуального розвитку завдань для дітей з різним рівнем пізнавального розвитку: додаткові технологічні карти виробів до кожного розділу; завдання творчого характеру для самостійної роботи з батьками; додаткові ігрові завдання, вправи, віршики та загадки.

Матеріал підручника подано у вигляді чіткої методичної системи. Особливу увагу приділено висвітленню змістового матеріалу у вигляді поетапних інструкційних карт, які є доступними не лише за технічною формою репрезентації (складаються з фотографій і малюнків поетапного виготовлення виробу), але і містять інструктивний змістовий матеріал, доступний за значенням. Кожний етап виготовлення виробу є доступним для розуміння дітьми з інтелектуальними порушеннями, присутні повтори в інструкціях до схожих завдань, що сприяє закріпленню певного алгоритму дій молодших школярів з розумовою відсталістю.

Оскільки метою опанування знань, передбачених змістом підручника, є не лише формування певних предметно-практичних знань, а також і вирішення суттєвих загальнотрудових задач, виховному аспекту відводиться суттєве місце. Зміст завдань побудовано таким чином, що учні не тільки знайомляться з різноманітними процесами виготовлення об'єктів праці, використанням засобів праці, виконанням трудових дій та операцій, а й ознайомлюються з майбутніми професіями. Педагог отримує можливість своєчасної корекції порушень пізнавального розвитку учнів на початковому етапі корекційно-розвивального навчання і сприяє формуванню позитивної мотивації, що є надзвичайно важливим для молодших школярів з розумовою відсталістю.

Важливою особливістю є урахування у змісті підручника корекційно-розвивальної спрямованості, яка реалізується у процесі трудового навчання та передбачає:

- *пізнавальний розвиток*: формування уявлень про послідовність та поетапне виготовлення виробу з опорою на зразок та предметно-інструкційну карту; розв'язування в процесі трудової діяльності пізнавальних задач в наочно-дійовому та наочно-образному плані; формування умінь виконувати завдання на основі словесної інструкції з опорою на наочність, дотримання етапів

діяльності (аналіз, планування та організація виготовлення виробу, самоконтроль);

- *мовленнєвий розвиток*: опанування трудовою лексикою на основі використання техніко-технологічної термінології у процесі зв'язного мовлення, формування умінь давати вербальний звіт про власну діяльність у вигляді фіксуючого, супроводжуючого та плануючого мовлення;
- *сенсомоторний розвиток*: формування умінь визначати форму, розмір, колір, розташування деталей предметів та їх властивостей, предметів на основі зорової, тактильної, слухової чутливості; розвиток дрібної моторики; навичок вправно володіти інструментами під час виконання практичних завдань;
- *особистісний розвиток*: формування позитивного ставлення до праці, готовності доводити виконання трудового завдання до завершення; усвідомленої учбово-практичної діяльності, цілеспрямованості, організованості, охайності та інших важливих для праці якостей особистості.

Ключовою позицією є формування життєвої компетентності молодших школярів з розумовою відсталістю, зазначеної у освітній галузі “Технології”, що передбачає здатність учнів використовувати ручні техніки обробки матеріалів у побуті; реалізовувати техніко-технологічні операції, елементарні техніки традиційних художніх ремесел у процесі власної предметно-практичної діяльності.

Зміст підручника повністю відповідає новій програмі з трудового навчання (автор — О. В Чеботарьова) та складається з таких розділів: *робота з пластичними матеріалами; робота з природним матеріалом; робота з папером; конструювання.*

Передбачений окремий розділ “Конструювання” здійснюється на основі використання різних видів конструкторів і матеріалів, з використанням дидактичних ігор та вправ. Засвоєння навичок самообслуговування відбувається у процесі дотримання під час уроків з трудового навчання санітарно-гігієнічних норм та вимог, правил організації робочого місця.

Спеціальною методикою, закладеною у змістовому компоненті підручника, передбачено формування і розвиток у розумово відсталих учнів технологічної, інформаційно-комунікаційної компетентностей для опанування ручних технік обробки різних матеріалів (природних, паперових, пластичних, текстильних, конструктивних); формування умінь користуватися технічною термінологією, графічною інформацією; виховання готовності до вирішення побутових завдань шляхом застосування алгоритмів виконання технологічних операцій у предметно-практичній діяльності.

Показником самостійності виконання практичних завдань є сформованість в учнів загальнотрудових умінь — орієнтування у способі виконання трудового завдання, планування власної практичної діяльності (визначення послідовності дій) та здійснення самоконтролю.

Ефективність виконання школярами практичних завдань, представлених у підручнику, можлива за умови засвоєння алгоритму загальнотрудових дій: аналіз об'єкта праці, планування його виготовлення, доцільна організація процесу власної діяльності та здійснення самоконтролю. Стиль викладу матеріалу простий і доступний для школярів.

Під час розгляду практичних питань у підручнику учні підготовчого класу навчаються прийомам правильної організації робочого місця, правилам використання інструментів праці, технологіям декоративно-ужиткового мистецтва, ручним технікам обробки матеріалів.

Розроблення змісту зазначеного підручника відбувалося з дотриманням методичних умов його використання:

- створення у школярів позитивного ставлення до продуктивних видів діяльності;
- надання учням індивідуальної допомоги;
- диференційованість змісту відповідно до можливостей;
- використання наочних засобів (опор) для виконання практичної діяльності та її вербалізація;
- забезпечення емоційної насиченості занять.

Висновки. Зазначимо, що проектування змісту підручника з трудового навчання для підготовчого класу для спеціальних закладів для дітей з розумовою відсталістю орієнтовано на основні педагогічні цілі, які ставляться перед курсом трудового навчання у нормативних документах Міністерства освіти України (Державним стандартом початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами). Вони сприятимуть формуванню і розвитку предметно-практичної та життєвої компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації у суспільстві, що забезпечить готовність до активної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства і їх спроможність стати не лише повноцінними його членами, а й творцями сучасного суспільства. Отже, підручник є інформаційною моделлю навчання, сценарієм навчального процесу, що відображає теорію та методику трудового навчання, ті знання й уміння, які становлять загальну культуру й досвід діяльності людини, які забезпечують формування особистості школяра, його інформаційну культуру.

Використання підручника в практиці трудового навчання в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах сприятиме посилен-

ню корекційного спрямування навчального процесу, зосередженню педагогічної уваги на особистості дитини як об'єкті процесу навчання та соціалізації.

Подальші розвідки у цьому напрямі можуть стосуватися аналізу структури і змісту підручників з трудового навчання для наступних класів початкової ланки школи.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс]. – К., 2013. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF>
2. Мерсіянова Г. М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загально-освітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей : посібник / Г. М. Мерсіянова. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 80 с.
3. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна. – К. : Пед. думка, 2000. – 286 с.
4. Трудове навчання: Підготовчий клас : підруч. для спец. загально-освіт. навч. закл. для розумово відсталих дітей / О. В. Чеботарьова, В. С. Гнатенко. – К. : Либідь, 2014. – 112 с.

References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity dlja ditej z osoblyvymy osvithnymy potrebamy [Elektronnyi resurs]. – K., 2013. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF>
2. Mersijanova Gh. M. Profesijno-trudove navchannja u specialnykh zaghaljnoosvitnykh navchalnykh zakladakh dlja rozumovo vidstalykh ditej : posibnyk / Gh. M. Mersijanova. – K. : Pedagoghichna dumka, 2012. – 80 s.
3. Khokhlina O. P. Psykologho-pedagoghichni osnovy korekcijsijnoji sprjamovanosti trudovogho navchannja uchniv z vadamy rozumovogho rozvytku / O. P. Khokhlina. – K. : Ped. dumka, 2000. – 286 s.
4. Trudove navchannja: Pidghotovchyj klas : pidruch. dlja spec. zaghaljnoosvit. navch. zakl. dlja rozumovo vidstalykh ditej / O. V. Chebotarjova, V. S. Ghnatenko. – K. : Lybidj, 2014. – 112 s.

Чеботарева Е. В.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНИКА ПО ТРУДОВОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КЛАССА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Статья посвящена рассмотрению особенностей разработки структуры, содержания и методического аппарата учебника “Трудовое обучение” для подготовительного класса специальных общеобразовательных учебных за-

ведений для детей с умственной отсталостью на основе личностно ориентированного и компетентностного подходов к обучению. Рассматривается значение учебника по трудовому обучению для получения основ технологической подготовки и формирования самостоятельной трудовой и бытовой деятельности школьников.

Ключевые слова: содержание; учебник по трудовому обучению; умственно отсталые школьники; методика трудового обучения.

Chebotarova O.

THE DESIGNING OF CONTENT OF THE TEXTBOOK OF LABOR TRAINING FOR PREPARATORY CLASS FOR CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

The article considers the peculiarities of the development of the structure, content and methodical "Labor training" textbook unit for the preparatory class of special secondary schools for children with mental retardation based on learner-centered and competence-based approaches to learning. Consider the value of a textbook on labor training bases for technological training and the formation of self-employed and home school activities. The special method are embedded in the textbook, which provides for the implementation of innovative contents, methods and teaching methods, forms and means necessary for the effective implementation of labor training of this category of students in special educational institutions.

Material textbook presented as a clear methodical system. Particular attention is paid to the contextual material in the form of incremental instructional cards that are available not only for technical representation form (composed of photos and paintings staged production of the product), but the contents contain instructive material available in value. Each stage of manufacture of the product is comprehensible children with intellectual disabilities, there are instructions to repeat similar tasks, contributing to the consolidation of an algorithm of actions younger pupils with mental retardation.

Since the purpose of mastering knowledge, provided the content of the textbook is not only the formation of certain subject-practical knowledge, as well as address the significant problems, educational aspects play a significant place. Content tasks built so that students not only learn from a variety of manufacturing processes objects of labor, use of labor, implementation of labor actions and operations, but also get acquainted with future professions.

Information model is a textbook study, labor-training process, reflecting the theory and technique of labor training, the knowledge and skills that are of general culture and experience of the people who provide the formation of the schoolboy, its information culture.

Use the textbook in the practice of labor education in special secondary schools will strengthen correctional directing the educational process, pedagogical focus attention on the child as an object of learning and socialization.

Key words: content; textbook on labor education; mentally retarded students; technique of labor training.

ВПРАВИ І ЗАВДАННЯ У ПІДРУЧНИКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ 3–4 КЛАСІВ

Л. М. Шевчук,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: sh_l_m@ukr.net*

У статті висвітлено результати аналізу вправ і завдань у чинних підручниках з української мови для шкіл з українською мовою навчання, які спрямовано на формування текстотворчих умінь учнів 3–4 класів. Окреслено сучасні тенденції, які впливають на визначення засад текстотворчої діяльності школярів (зокрема, важливість та актуальність грамотного читання текстів різних жанрів і типів, суцільних та несуцільних текстів), умови ефективного формування текстотворчих умінь учнів (забезпечення індивідуалізації та диференціації навчання, активізація пізнавальної самостійності та ін.). Описано дидактичні засади побудови системи завдань для ефективної роботи школярів над створенням власних текстів (текстоцентричний, особистісно зорієнтований, діяльнісний підходи; принципи доступності, наступності, систематичності).

Ключові слова: текстотворчі уміння; навчання молодших школярів; українська мова; підручники з української мови; підручники для 3–4 класів.

Постановка проблеми. В умовах інформаційного суспільства опрацювання та створення учнями текстової інформації є актуальними вже з початкових класів. Організація текстотворчої діяльності школярів можлива під час вивчення змісту різних предметів, однак особливу роль відіграють уроки української мови, що зумовлює важливість окреслення дидактичних засад побудови системи вправ і завдань для формування текстотворчих умінь, доцільних для вмісту у підручниках з української мови для 3–4 класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У результаті аналізу науково-методичної літератури виявлено, що різні аспекти проблеми процесу текстотворення висвітлюють такі науковці, як Н. Болотнова, С. Гіндін, Н. Голуб, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, В. Мещеряков, Дж. Міллер, І. Секрет, Ч. Осгуд та ін.; текстотворчі уміння як складник текстотворчої компетентності — М. Бондаренко, Н. Перхайло; формування текстотворчих умінь у взаємозв'язку із текстовою ком-

петентністю — А. Баранов, О. Ворожбитова, Т. Дридзе, Г. Михальська, А. Новиков, В. Петренко, Л. Саломатіна, О. Сковородникова, В. Статівка; методичні засади текстотворення у початковій школі — Л. Варзацька, Л. Вирипаєва, І. Головка, О. Мухина, К. Пономарьова, О. Савченко та інші. Водночас наразі недостатньо досліджено дидактичні засади побудови системи вправ і завдань для формування текстотворчих умінь учнів для вмісту у підручниках з української мови для 3—4 класів.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у розгляді дидактичних засад побудови системи вправ і завдань для формування текстотворчих умінь учнів, доцільних для вмісту у підручниках з української мови для 3—4 класів.

Виклад основного матеріалу. Сучасні науковці (Н. Бондаренко, Н. Перхайло) надають перевагу трактуванню терміну “текстотворча компетентність”. Зокрема, Н. Перхайло перелічує текстотворчі уміння серед складників текстотворчої компетентності разом із текстотворчими знаннями, навичками, досвідом текстотворчої діяльності, ціннісним ставленням та особистісними якостями [9, с. 236].

На нашу думку, зважаючи на результат текстотворчої діяльності, по-перше, доцільним є розгляд текстотворчих умінь у контексті інформаційної компетентності, а саме — роботи з текстовою інформацією: ознайомлення, репродукція, перетворення інформації, створення власного продукту на основі отриманої чи самостійно знайденої інформації [6].

По-друге, розгляд текстотворчих умінь крізь призму текстотворчої компетентності мотивує актуальність такої передумови формування текстотворчих умінь учнів, як засвоєння ними текстологічних знань (про будову тексту, його ознаки, види текстів тощо), навчальної інформації про специфіку процесу текстотворення.

Окрім того, на визначення засад текстотворчої діяльності школярів впливають такі сучасні тенденції, як вимоги до грамотного читання текстів, окреслені у міжнародному порівняльному дослідженні PISA. Завдання для оцінки грамотності читання 15-річних школярів містять “тексти-уривки із художніх творів, біографії, ... особисті листи, документи, статті із газет і журналів, інструкції, рекламні оголошення” та ін., у яких “використовуються різноманітні форми представлення інформації: діаграми, малюнки, карти, таблиці і графіки” [8, с. 6]. Використовуються суцільні та несуцільні тексти для особистого користування, суспільних цілей і навчання.

Водночас важливою є думка Н. Перхайло про створення вторинних (створених на основі тексту-оригіналу) та власних зв’язних висловлювань різних типів і стилів мовлення [9, с. 236]. На нашу думку,

створення вторинних текстів мотивує необхідність детального аналізу прочитаних текстів, кропіткої роботи над їх відтворенням, відновленням, доповненням. Особливої уваги потребує такий аспект, як добір текстів для опрацювання, які мають викликати інтерес у школярів, відповідати їхнім віковим особливостям, мати інформаційну, естетичну, виховну цінність.

Основою для ефективного цілеспрямованого та послідовного навчання створенню текстів у початкових класах є виконання системи відповідних вправ і завдань у процесі вивчення лексико-граматичного та граматико-орфографічного матеріалу на уроках розвитку зв'язного мовлення [3; 7]. Без сумніву, основним їх джерелом є чинні підручники.

У результаті аналізу чинних підручників з української мови для 3–4 класів для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання виявлено вміст навчальної інформації, відповідної системи вправ і завдань для засвоєння учнями текстологічних знань, водночас вони мають деякі відмінності. Зокрема, у підручнику “Українська мова” для 3 класу М. Вашуленко, О. Мельничайко, Н. Васильківська акцентують увагу школярів на таких аспектах, як поняття тексту; наявність у кожному тексті теми головної думки; можливість добору до тексту заголовка; типи текстів (текст-розповідь, текст-опис, текст-міркування); частини тексту (зачин, основна частина, кінцівка); початок кожної частини з абзацу тощо. М. Захарійчук та А. Мовчун пропонують учням 3 класу визначення тексту, його теми, основної думки (ідеї), заголовка, абзацу, плану тексту; розповідають про художній, науковий, діловий тексти; пишуть про текст-розповідь (науково-популярний або художній), текст-опис, текст-міркування тощо.

Аналогічні аспекти автори підручників [2; 5] продовжують висвітлювати і у 4 класі, водночас пропонуючи вправи і завдання для закріплення: тема, основна думка і заголовок тексту, типи текстів, будова текстів, художній і науково-популярний тексти-описи, чим різняться художні та наукові тексти, поділ тексту на частини або абзаци, складання плану, порівняння текстів, різноманітні види переказу та інше.

Цікавими методичними знахідками авторів є завдання на порівняння текстів (акцент на тому, що те саме можна сказати по-різному) [1]; списування тексту зі зміною прикметників на антоніми (таким чином відбувається відновлення тексту автора) [4]; читання кінцівки тексту казки, розмірковування про те, про що йтиметься в зачині та основній частині казки, якою може бути назва [2]; визна-

чення, якої частини не вистачає у тексті казки [5]; вилучення з тексту речень, які не стосуються теми [5] тощо.

Засвоєння описаних вище знань, виконання завдань і вправ є важливим підґрунтям для здійснення учнями текстотворчої діяльності. Разом з тим вважаємо можливим їх доповнення у такому ключі: акцентування уваги школярів на тексті як зразкові; урізноманітнення текстів, видів текстів для опрацювання; поглиблення комплексного аналізу текстів; порівняння текстів; прогнозування змісту тексту за заголовком, початком, ключовими словами та ін.; визначення нової, основної та додаткової інформації у тексті; знаходження та використання інформації із різних текстів; знаходження у тексті незнайомих слів; редагування тексту (вилучення зайвих слів, речень, абзаців), збагачення й активізація словника школярів (вправляння у доборі слів із низки запропонованих; утворення пар слів з іменників і прикметників, іменників та дієслів; добір пар антонімів, “нанизування намиста” із синонімів; утворення від іменників дієслів, прикметників, від дієслів — іменників; запис низки слів, які починаються на одну букву, речень із таких слів тощо).

Вправи і завдання для текстотворчої діяльності учнів відображено у чинних підручниках з української мови для 3—4 класів таким чином (табл. 1).

Варто зазначити, що у підручниках з української мови [4; 5] М. Д. Захарійчук та А. І. Мовчун пропонують матеріали для уроків розвитку писемного мовлення (ці уроки відображені у змісті), однак через періодичні посилання авторів на “Зошит з розвитку писемного мовлення”, зміст частини завдань є не зовсім зрозумілим.

Окрім того, на нашу думку, можливим є доповнення змісту чинних підручників з української мови для 3—4 класів такими вправами і завданнями для формування текстотворчих умінь учнів: урізноманітнення видів текстів для створення нових (створення розповідного тексту у жанрі казки, оповідання; виконання творчих завдань на основі вірша, загадки, лічилки); вилучення завдань відповідно до запропонованих нами змін в оновленій програмі з української мови (вилучення у 3 класі завдань на створення тексту-міркування, тексту-інструкції); використання різнорівневих завдань; урізноманітнення роботи над переказом тексту (використання театру картинок, переказ тексту казки або оповідання зі зміною особи розповідача, часу дій тощо); вміст зразків виконання творчих робіт (для їх аналізу та порівняння) та інше. Водночас доцільним є упорядкування, більш чітка систематизація завдань для формування текстотворчих умінь учнів 3—4 класів.

Вправи і завдання для формування текстотворчих умінь учнів 3–4 класів

Підручник	Вправи і завдання для формування текстотворчих умінь школярів
[1]	Складання плану тексту та підготовка розповіді за складеним планом; колективне (робота у парах) складання розповіді за ілюстрацією; написання зачину до поданої частини тексту, кінцівки; складання розповіді за малюнками; колективне складання міркування за поданими твердженнями і висновком; складання опису калини із використанням слів із загадки; складання за зразком інструкції до відомої гри; написання листа дідусеві та бабусі; складання колективного листа до учнів 3 класу сусідньої школи, самостійне написання листа своєму другові чи подрузі; написання привітання близьким чи знайомим до їхнього дня народження; складання запрошення; усне складання за малюнком розповіді на тему “У бібліотеці”; складання розповіді “Мій друг” або “Моя подруга”, про допомогу мамі; складання за малюнком казки про лісову школу; написання казки про те, як щедра горобина підгодовує пташок, про двох хвальків; робота в групах над написанням міркуванням “Про кого можна сказати: “Це порядна, чесна і добра людина?””
[4]	Складання тексту-опису за поданим планом або малюнками (із використанням слів з довідки; складання тексту-опису ластівки; складання тексту-міркування (із використанням слів та сполучень слів із тексту вправи), за поданим початком (із використанням слів та сполучень слів із довідки), на тему “Для чого існують бібліотеки?”; складання тексту за поданими початком, кінцівкою та малюнками, за зачином і кінцівкою (із використанням малюнків та словосполучень з довідки; за малюнком і кінцівкою (із використанням словосполучень з довідки); складання продовження тексту (із використанням малюнка і плану); складання тексту-інструкції про виготовлення рамки для фотографії (із використанням малюнків і зразка); складання за текстом вправи власної записки; написання листа близьким людям або друзям; складання запрошення (із використанням порад); складання вітання зі святом; складання тексту-опису за малюнками; складання висловлювання про прочитаний твір; складання розповіді на тему “Мої канікули”

Підручник	Вправи і завдання для формування текстотворчих умінь школярів
[2]	Складання розповіді про різні захоплення дітей (за фото-ілюстраціями); доповнення основної частину тексту і придумування кінцівки; складання та записування продовження тексту (використовуючи займенники); побудова тексту-міркування на основі запропонованого тексту, за твердженням і висновком; складання тексту-розповіді про займенник як частину мови, про свої домашні обов'язки, короткої розповіді із поданими словами
[5]	Складання записки матері (використовуючи слова ввічливості), привітання до Дня матері, запрошення; складання тексту-розповіді на тему “Моя допомога в сім’ї”, “Весняний букет для мами”, “Ростуть кульбабки в лузі” (із використанням запропонованих слів для зв’язку речень), “Зимовий день” (із уживанням прикметників у різних відмінках); “Дари лісу” (за складеним самостійно планом); складання тексту-опису метелика, тюльпана, улюбленої квітки, за малюнком, художнього опису птаха, тексту-опису за колективно складеним планом (з опорою на допоміжні матеріали); складання розповіді “Я в бібліотеці” (вживаючи запропоновані прислівники), тексту-розповіді з елементами міркування про прочитаний текст, частини тексту-міркування, якої не вистачає, тексту-міркування на тему “Бджілка – корисна комаха”, тексту-міркування, початком якого є подане твердження або прислів’я, письмового висловлювання з елементами міркування за прочитаним твором, письмового висловлювання (розповіді) з елементами опису; складання продовження казки за поданими малюнками та кінцівкою, кінцівки казки, останнім реченням якої є одне із запропонованих прислів’їв; написання замітки про подію, що запам’яталася; складання інструкції (на основі прочитаного тексту)

Висновки та перспективи подальших досліджень. Для ефективної роботи школярів над створенням власних текстів необхідною є побудова системи завдань у підручниках з української мови для 3–4 класів на засадах текстоцентричного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного підходів, принципів доступності, наступності, систематичності. Сучасні тенденції зумовлюють переосмислення засад текстотвор-

чої діяльності школярів, зважаючи на вимоги до грамотного читання текстів, окреслені у порівняльному міжнародному дослідженні PISA, умови ефективного формування текстотворчих умінь учнів для забезпечення індивідуалізації та диференціації навчання, активізації пізнавальної самостійності.

Література

1. Вашуленко М. С. Українська мова : підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Н. А. Васильківська / за ред. М. С. Вашуленка. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2013. – 192 с.
2. Вашуленко М. С. Українська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, О. І. Мельничайко ; за ред. М. С. Вашуленка. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2015. – 192 с.
3. Глазова О. П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. П. Глазова. – К., 1999. – 18 с.
4. Захарійчук М. Д. Українська мова : підруч. для 3 кл. загальноосвітн. навч. закладів з навч. укр. мовою / М. Д. Захарійчук, А. І. Мовчун. – К. : Грамота, 2013. – 176 с.
5. Захарійчук М. Д. Українська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвітн. навч. закладів з навч. укр. мовою / М. Д. Захарійчук, А. І. Мовчун. – К. : Грамота, 2012. – 176 с.
6. Зіборова В. Формування інформаційної компетентності учнів [Електронний ресурс] / В. Зіборова. – Режим доступу: <http://icrmu.luguniv.edu.ua>
7. Карпалюк В. С. Формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів [Електронний ресурс] / В. С. Карпалюк. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua
8. Международная программа PISA. Примеры заданий по чтению, математике и естествознанию [Електронний ресурс] / сост. Г. С. Ковалева, Л. П. Красновский, К. А. Краснянская. – Центр оценивания качества образования ИОСО РАО, 2003. – Режим доступу: <http://www.cettero.ru>
9. Перхайло Н. А. Від компетентності вчителя – до компетентності учня: комунікативний аспект [Електронний ресурс] / Н. А. Перхайло. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua
10. Шевчук Л. М. Вправи і завдання у підручниках з української мови для формування текстотворчих умінь учнів 2 класу / Л. М. Шевчук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2016. – Вип. 16. – С. 473–481.
11. Шевчук Л. М. Читаємо. Розуміємо. Творимо / Л. Шевчук // Програми курсів за вибором для загальноосвітніх начальних закладів. Варіативна складова Типових навчальних складів. 1–4 класи. Книга 4 / [упор. А. Лотоцька, Г. Древаль]. – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – С. 140–179.

References

1. Vashulenko M. S. Ukrayins'ka mova : pidruch. dlya 3 kl. zahal'noosvit. navch. zakl. z navchannyam ukrayins'koyu movoyu / M. S. Vashulenko, O. I. Mel'nychayko, N. A. Vasy'l'kivs'ka / za red. M. S. Vashulenska. – K. : Vydavnychyy dim "Osvita", 2013. – 192 s.
2. Vashulenko M. S. Ukrayins'ka mova : pidruch. dlya 4 kl. zahal'noosvit. navch. zakl. z navchannyam ukrayins'koyu movoyu / M. S. Vashulenko, S. H. Dubovyk, O. I. Mel'nychayko ; za red. M. S. Vashulenska. – K. : Vydavnychyy dim "Osvita", 2015. – 192 s.
3. Hlazova O. P. Perspektyvnist' i nastupnist' u formuvanni tekstotvorchykh umin' v uchniv pochatkovykh i 5 klasiv zahal'noosvitn'oyi shkoly : avtoref. dys. na здobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 / O. P. Hlazova. – K., 1999. – 18 s.
4. Zakhariychuk M. D. Ukrayins'ka mova : pidruch. dlya 3 kl. zahal'noosvitn. navch. zakladiv z navch. ukr. Movoyu / M. D. Zakhariychuk, A. I. Movchun. – K. : Hramota, 2013. – 176 s.
5. Ziborova V. Formuvannya informatsiynoyi kompetentnosti uchniv [Elektronnyy resurs] / V. Ziborova. – Rezhym dostupu: // <http://icrmu.luguniv.edu.ua>
6. Karpalyuk V. S. Formuvannya tekstotvorchykh umin' v uchniv pochatkovykh klasiv [Elektronnyy resurs] / V. S. Karpalyuk. – Rezhym dostupu: irbis-nbuv.gov.ua
7. Mezhdunarodnaya prohramma PISA. Prymeriy zadanyj po chtenyyu, matematyke y estestvoznanyu [Elektronnyy resurs] / sost. H. S. Kovaleva, L. P. Krasnovskiy, K. A. Krasnyanskaya. – Centr ochenyvan'ya kachestva obrazovany'ya YOSO RAO, 2003. – Rezhym dostupu: <http://www.cettero.ru>
8. Perkhaylo N. A. Vid kompetentnosti vchytelya – do kompetentnosti uchnya: komunikatyvnyy aspekt [Elektronnyy resurs] / N. A. Perkhaylo. – Rezhym dostupu: irbis-nbuv.gov.ua
9. Shevchuk L. M. Vpravy i zavdannya u pidruchnykakh z ukrayins'koyi movy dlya formuvannya tekstotvorchykh umin' uchniv 2 klasu / L. M. Shevchuk // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats' / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – Vyp. 16. – S. 473–481.
10. Shevchuk L. M. Chytayemo. Rozumiyemo. Tvorymo / L. Shevchuk // Prohramy kursiv za vyborom dlya zahal'noosvitnikh nachal'nykh zakladiv. Variatyvna skladova Typovykh navchal'nykh skladiv. 1–4 klasy. Knyha 4 / upor. A. Lotots'ka, H. Dreval'. – Ternopil' : Mandrivets', 2015. – S. 140–179.

Шевчук Л. Н.

УПРАЖНЕНИЯ И ЗАДАНИЯ В УЧЕБНИКАХ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ СОЗДАВАТЬ ТЕКСТЫ УЧАЩИМИСЯ 3–4 КЛАССОВ

В статье предложены результаты анализа упражнений и заданий современных учебников по украинскому языку для школ с украинским языком обучения, которые способствуют формированию умений создавать тексты учащимися 3–4 классов. Очерчены современные тенденции, которые влияют на определение основ продуцирования текстов школьниками (в частности, важность и актуальность грамотного чтения текстов разных жанров и типов, сплошных и несплошных текстов), условия эффективного формирования умений создавать тексты учащимися (обеспечение индивидуализации и дифференциации обучения, активизация познавательной самостоятельности и др.). Описаны дидактические основы построения системы заданий для эффективной работы второклассников над созданием собственных текстов (текстоцентрический, личностно-ориентированный, деятельный подходы; соблюдение принципов систематичности и последовательности).

Ключевые слова: умения создавать тексты; обучение младших школьников; украинский язык; учебники по украинскому языку; учебники для 3–4 классов.

Shevchuk L.

EXERCISES AND TASKS OF TEXTBOOKS ON UKRAINIAN FOR FORMING TEXTOCREATIVE ABILITIES OF PUPILS OF THE 3RD- 4TH FORMS

The article outlines the essence of the concept “students’ textocreative ability”, which is considered as a component of textocreative competence, justifies the urgency and importance the system of tasks in textbooks on Ukrainian to create the textocreative abilities of primary school children.

The paper outlines the current trends that affect the determination of principles of junior schoolchildren’s textocreative activity (in particular, the importance and relevance of literacy reading different genres and types of texts, continuous and non-continuous texts), the conditions for an effective formation of students’ textocreative abilities (providing personalization and differentiation of education, activation of cognitive self sufficiency, etc.).

It offers an analysis of exercises and tasks for the formation of the textocreative abilities of 3-4th graders, which are contained in modern textbooks on Ukrainian for schools with education in Ukrainian. The author outlines the didactic principles of tasks’ system for the effective work of the pupils to create their own texts. In particular, it is appropriate to form textocreative abilities of primary school children on the basis of textocentric, activity and person-centered approaches, which provides a detailed analysis of the proposed texts that could be a model of the results of textocreative activity; comparison of texts, paragraphs, words; the

tasks for restoring the texts with spaces and deformed; constructing of the texts from the proposed parts, paragraphs from sentences, sentences from words, words from letters; addition of the texts, paragraphs, sentences and so on. An individual tasks performance by each student for the formation of textocreative abilities is ensured with a gradual transition from collective to individual work of students; providing personalization and differentiation of education. However, it is important to observe the principles of regularity, continuity, a gradual transition from the perception, analysis, recognition, reproduction, restoration, editing the proposed text to construction, additions, creating pupil's own one.

Key words: textocreative abilities; teaching of primary schoolchildren; textbooks on Ukrainian; textbooks for pupils of the 3rd–4th forms.

УДК 378

ДИЗАЙН НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ (з досвіду конструювання робочого зошиту з дисципліни “Перспектива і тіні” для студентів коледжу КНУТД)

Г. М. Шкарупа,

*викладач циклової комісії образотворчих дисциплін Коледжу
Київського національного університету технологій та дизайну,
e-mail: kiev.anna@i.ua*

Робочі зошити з друкованою основою широко використовуються у викладанні великої кількості навчальних предметів і орієнтовані на різний вік учнів. У вищій школі робочі зошити допомагають економити час і урізноманітнюють самостійну роботу студентів. Орієнтованість на студента, його компетентність та майбутню професійну придатність ставить перед викладачами, авторами навчальних видань та графічними дизайнерами (або художниками-ілюстраторами) додаткові задачі в роботі з мотиваціями. Сам вигляд друкованого видання, візуальна культура, з якою подається студенту навчальний та ілюстративний матеріал, може виступати чинником підвищення мотивації до навчання. Особливо, коли йдеться про виховання професійної культури графічних дизайнерів у коледжі КНУТД.

Ключові слова: робочий зошит; дизайн навчального видання; підвищення мотивації студентів.

Постановка проблеми. Вища освіта перебуває у стані постійних змін, реформування. Від освітян в Україні ці зміни вимагають пошуку інноваційних стратегій і технологій, спрямованих на підвищення рівня професіоналізації сучасного студента. Процес формування компетентного графічного дизайнера та фотохудожника під час навчання в коледжі (ВНЗ I–II рівня акредитації) є досить тривалим і складним. “Зростаюча невдоволеність роботодавців кваліфікацією випускників вищих навчальних закладів і зумовила підвищення уваги до осмислення, розроблення й імплементації результатно-компетентнісно-кваліфікаційного підходу у вищій школі” [4]. Випускник, який знайде гідне місце на ринку праці, – це певний результат ефективної діяльності всіх учасників освітнього процесу, і він абсолютно недосяжний без активної участі самого студента. Однак не варто забувати, що студент ВУЗа I–II рівня акредитації – це переважно вчорашній дев’ятикласник, який стомився від школи, активно прагне дорослого життя та успішно склав вступні випробування. Він керується низкою романтичних мотивів, з яких лише частина практично впливає на досягнення конкретної соціально-професійної мети, тому що “... ставлення життєвої перспективи особистості – це основне новоутворення юнацького віку” [1, с. 212].

Отже, зважаючи на вікові та психологічні причини, молодим людям юнацького віку важко в щоденному виконанні різноманітних завдань з корисних і необхідних навчальних дисциплін тримати орієнтир на кінцеву мету – успішність та конкурентоспроможність на ринку праці. Тому робота з мотивацією до навчання є однією з найважливіших складових роботи викладачів і педагогів. Дизайн навчальних видань, з якими працюють учасники освітнього процесу, також може допомагати формувати позитивний образ майбутньої професії та впливати на підвищення мотивації. Не можна недооцінювати цей фактор у процесі роботи над створенням таких навчальних видань, як робочі зошити з друкованою основою, з якими працюють і під час аудиторних занять, і під час виконання завдання на самостійне опрацювання матеріалу.

На жаль, такий важливий чинник заохочення, як візуальний образ навчальної книги, не завжди береться до уваги авторами, дизайнерами чи видавцями, до того ж не завжди сформульований у вигляді конкретної мети, яку ставить автор посібника художнику-ілюстратору чи графічному дизайнеру під час роботи над макетом майбутнього видання. На це також впливає недостатній рівень художнього смаку та візуальної культури хоча б одного із учасників виробничого процесу, і цей фактор підвищення мотивації може бути втрачено для більшості студентів декількох поколінь. Тому під час

створення навчальних посібників для вищої школи, а особливо для студентів вищих навчальних закладів І–ІІ рівня акредитації, які ще не переступили за межу зрілої юності, не можна нехтувати таким важливим фактором, як дизайн навчального видання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Робочі зошити з друкованою основою виступають предметом і об'єктом дослідження таких педагогів і науковців, як Л. І. Нечволод, А. М. Лікарчук, Ю. О. Дорошенко та Л. В. Осіпа, Т. М. Васютіна, М. Ю. Прокоф'єва, Г. І. Голобокова, Б. Н. Щьоткін та інших.

У дослідженнях, присвячених важливості конструювання якісних навчальних видань та аналізу їхньої мотиваційної функції в організації самостійної роботи школярів і студентів (Н. М. Буринська, Я. П. Кодлюк, Н. Хребтова, Ляо Цайчжи та ін.), проблемам підвищення мотивації студентів до навчання (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, С. Д. Максименко, Л. П. Хмелевська, А. В. Глазунова та ін.), соціально-психологічним особливостям юнацького віку (Т. Корнілова, Є. Григоренко, О. В. Боровик), розглядаються також певні педагогічні форми і технології, що сприяють підвищенню якості навчання. Розробка дизайну навчального видання повинна спиратися на такі важливі показники, як індивідуалізація (Л. І. Нечволод), гігієнічні вимоги до оформлення навчальних книг (Л. Михайлова, Н. М. Попова), дизайн-аспекти створення візуального образу книги (Т. В. Мала), а також враховувати принципи особливості педагогічного впливу на формування художнього смаку в закладах мистецької освіти (О. Б. Таран) та важливість експерименту в процесі підручничотворення (Т. М. Засекіна).

Не потребує доведення вихідне положення, що структура мотивів студента, сформована у процесі навчання, набуває якостей головної осі, довкола якої формується професійна особистість майбутнього фахівця. Тому розвиток позитивних навчальних мотивів — це не просто важливий внесок у формування завтрашнього професіонала, а фактично і є цим самим формуванням професіонала-початківця. Особливо, якщо йдеться про складові успішного навчання і виховання графічного дизайнера та фотохудожника або інших студентів, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста в закладах художньої (мистецької) освіти. Однак, на жаль, цьому напряму досліджень поки що не приділено достатньої уваги.

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є аналіз впливу дизайну робочого зошита з предмета “Перспектива і тіні” на мотивацію студентів до опанування дисципліни.

Виклад основного матеріалу. Візуальна культура навчальних видань, адресованих студентам художніх (мистецьких) закладів — тим

молодим людям, які свої довгострокові професійні плани пов'язують із створенням і вдосконаленням зображень та комплексних образів — таких, скажімо, як фірмовий стиль, цілісний імідж (образ), корпоративна культура чи ін., — потребує значної уваги авторів і упорядників, а також покладає серйозну відповідальність на кінцевий результат праці дизайнерів, які виконують оригінал-макет видання. Уточнення вимагає той факт, що йдеться не лише про фахові підручники та посібники з дизайну, композиції чи інших, а також про те, що будь-яке навчальне видання є відображенням рівня смакових вподобань авторів і упорядників, а також дизайнерських домагань видавців. “На жаль, досить часто доводиться зустрічатися з відвертим поліграфічним браком, з безглуздом у своїй бездумності оформленням або з прикладами безграмотного й безініціативного підходу до створення художнього образу книги, цього “дива рук людських”. В більшості видавництв процес формування книги дотепер іде стихійно. Книга часто не проектується, а береться як щось готове й лише прикрашається, оформлюється зовні й усередині. У більшості випадків дизайнер не має у своєму розпорядженні необхідних об'єктивних даних про конкретну мету видання, точних уявлень про вікову категорію читачької аудиторії, психофізіологічні особливості її сприйняття, не знає ситуації на книжковому ринку, де можуть бути аналогічні за темою книги, не досліджує можливостей сучасної поліграфії й не здійснює контроль та критичну оцінку процесу створення книги від початку до кінця. Його не стільки цікавить якість спроектованої книги, скільки її комерційний ефект. У результаті: створений підручник, довідник, видання наукового, художнього або іншого типу літератури може загубитися серед аналогічних видань” [6].

Очевидно, що засади, на яких твориться сучасне навчальне видання, не можуть бути подібними до описаних. В умовах глобалізації світу вимоги, яким мають відповідати навчальні книги нового покоління, розробляються не лише в Україні. Зокрема, серед основних тенденцій в розробці підручників нового типу в Китайській Народній Республіці виділяють наступні:

- забезпечення наявності механізму організації процесу засвоєння студентами змісту освіти;
- опанування навчальними, професійними вміннями та самоосвітніми навичками;
- формування в них теоретичного рівня мислення, самостійності та креативності [5, с. 332].

Креативність, як природна якість творчої особистості, здається притаманною всім молодим людям, які обирають дизайн чи художнє фотографування не просто як захоплення чи хобі, а як свідомий ви-

бір майбутньої професії, зроблений у віці 15–16 років. Проте аналіз психологічних особливостей молоді зрілого юнацького віку свідчить, що вибір професії та навчання у вищій школі — це непростий і важливий етап, оскільки від цього вибору залежить “майбутнє людини, її самореалізація, задоволеність життям. Професійне самовизначення відбувається з урахуванням життєвих цінностей особистості. Якщо головним для неї є суспільний престиж, визнання, то професію вона обирає, орієнтуючись на моду щодо професій. Під час вибору професії зважають і на соціальні, матеріальні вигоди (соціальний статус, заробітну плату, пільги та ін.). Нерідко професійний вибір є результатом пасивної згоди з бажанням батьків або романтичного, некритичного інтересу до певної професії ...” [1, с. 212].

Отже, проектування, конструювання та макетування нового навчального видання вимагало врахування і збалансування багатьох компонентів. “Необхідно не просто давати учням певний об’єм інформації, а розвивати у них навички творчо засвоювати, переробляти та використовувати інформацію. Викладач повинен бути орієнтований на студента, зацікавлений у тому, щоб нова людина, нова особистість розвивалася і ставала кращою. Орієнтуватися на вимоги нового суспільства, на нову культуру” [2, с. 47].

Паралельно з роботою над конструюванням робочого зошита з дисципліни “Перспектива і тіні” для студентів коледжу КНУТД (спеціальностей “Графічний дизайн” та “Художнє фотографування”) проводився аналіз ситуації щодо існування та застосування аналогічних видань у ВНЗ I–II рівня акредитації м. Київ, результати якого давали підстави припустити, що такий ефективний інструмент активізації навчальної діяльності, як робочий зошит, або не використовується, або обсяг і глибина його завдань розраховані на більшу кількість академічних годин навантаження, ніж у коледжі КНУТД [12, с. 407].

Науковець Л. І. Нечволод вважає, що “...першоджерелом побудови індивідуалізованого процесу навчання є інформативно-ілюстративний дидактичний матеріал, яким визначається ефективність процесу навчання, орієнтованого на індивідуальний підхід ...” [7, с. 120]. Оскільки частина завдань з конструйованого робочого зошиту з дисципліни “Перспектива і тіні” передбачала роботу з аналізом запропонованих зображень, то велика увага приділялася художній і технічній якості тих зображень, які стануть предметом аналізу студентів.

Так, графічні роботи з дисципліни, виконані студентами минулих років, було відскановано з роздільною здатністю 300 dpi, фотографії виконано цифровими камерами 8–12 Мп, репродукції класичних художніх творів відскановано з роздільною здатністю 300 dpi з

подальшим видаленням артефактів, що могли б спричинити муар під час поліграфічного відтворення. Композиційне створення цілісного образу видання стало предметом курсового дослідження студентки коледжу КНУТД Катерини Максименко.

Оскільки основними завданнями робочих зошитів є організація й активізація навчально-пізнавальної діяльності, підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, систематизація й опрацювання знань, формування умінь та навичок самостійності в навчально-пізнавальній діяльності, то результатом досягнення цих цілей у студентів вищої школи є сформованість та закріпленість певних вмінь самостійної роботи, і як наслідок — професійне самовдосконалення.

Отже, нарівні із напрацюванням змістовного наповнення робочого зошита, також надзвичайно важливою була задача створення для нього такого художнього образу, який би не лише відповідав санітарно-гігієнічним нормам навчального видання, але й був сучасним, композиційно стильним і візуально привабливим. Студенткою розроблявся проект оформлення, композиція видання. Окрім створення додаткових ілюстрацій, розроблявся також точний посторінковий макет. Неможливість залучити до роботи над курсовим проектом студентки досвідченого технічного редактора збагатила автора і дизайнера видання свіжими знаннями про можливості поліграфічних підприємств, якості паперу, формати, способи кріплення, сучасні досягнення техніки і технологій.

“Художньо-технічне редагування починається з розробки проекту художнього оформлення, який перетворюється на макет видання, ескізи, текстові та зображальні оригінали, оригінал-макет. Засобами художнього оформлення є зображення та декоративні елементи, засобами технічного оформлення — шрифтові елементи, візуальне оформлення структурної організації видання. Концепція оформлення не обмежує творчої роботи художника, який створює оригінальні матеріали.

Кожен вид друкованих видань має специфічну внутрішню та зовнішню структуру, яка є основою його оформлення. Недотримання певних норм і стандартів при створенні видавничої продукції призводить до того, що друкований продукт виходить неякісним і незручним, не відповідає вимогам читача. Для читача важливі, крім відповідності заданій тематиці, такі показники видання, як формат, читабельність, ілюстративність, обсяг, міцність, зручність пошуку. Саме ці вимоги читача і повинні бути враховані під час перетворення авторського тексту в матеріальний продукт — друковане видання” [10].

Керуючись орієнтовним алгоритмом створення експериментальних видань, запропонованим Т. М. Засекіною [3, с. 100–101], було здійснено видання пробних примірників та їхнє експериментальне випробування в рамках “... ініціативи педагогічних та науково-педагогічних працівників” [3, с. 100].

2015/2016 навчальний рік був першим роком апробації робочого зошита з дисципліни “Перспектива і тіні” для студентів коледжу КНУТД, в якому представлені наступні типи завдань:

- тестові запитання на вибір правильної відповіді;
- запитання з відкритою відповіддю, коли потрібно самостійно знайти визначення понять, якими оперує дисципліна: “Лінія горизонту”, “Точка сходу”, “Проекція” та ін.;
- запитання з відкритою відповіддю, в яких потрібно обґрунтувати свій попередній вибір (наприклад: “Скільки точок сходу може відноситись до однієї картинної площини? Чому?”);
- завдання на аналіз запропонованого зображення – як живописного, так і фотографічного (наприклад: “Знайдіть точки сходу для цього зображення”);
- завдання використання вже наявних точок сходу і масштабу на доповнення наявного зображення (наприклад: “домалою шафу”);
- завдання “Знайди помилки”.

Послідовність запропонованих завдань у “Робочому зошиті” співпадає з послідовністю викладання дисципліни. Зміст зошиту складається з восьми тематичних блоків, що відповідають трьом розділам:

1. Лінійна перспектива.
2. Лінійна перспектива відображень.
3. Природа утворення та закони побудови тіней.

Завдання до кожної теми складені таким чином, щоб студент зміг проявити теоретичні знання, практичні навички, реалізувати творчі здібності, а також продемонструвати хист до рішення початкових задач дослідницького характеру. Свідомо були закладені завдання на провокацію до самостійної роботи, знаходження точок сходу на запропонованих ілюстраціях, більшість з яких – живописні твори старих майстрів. Розв’язування таких завдань збагачують не лише ілюстративне наповнення “Робочого зошиту”, а ще й світогляд студента, зміцнюють міжпредметні зв’язки із дисципліною “Історія мистецтв”. Це стосується також і використання фоторобіт студентів попередніх років – із предметом “Фотокомпозиція”.

Формування нових пейзажів чи інтер’єрів за допомогою законів лінійної перспективи, створення нових зображень або масштабів

можуть стати для майбутніх графічних дизайнерів і фотохудожників справою більш творчою, адже знання та практичні навички у їхньому вживанні значно полегшують роботу креативній людині саме на тому етапі, коли ідея сформована, а для її найбільшої виразності необхідні лише художній смак та достовірність втілення.

“Необхідними передумовами формування гарного художнього смаку майбутнього митця є: високо розвинуте естетичне почуття; уміння сприймати гармонію форми і змісту; здатність бачити естетичну цінність художніх творів і явищ. <...> основними складниками формування художнього смаку в студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки слід назвати розвинену уяву та художню пам'ять; своєрідність образного мислення; художню освіченість, розвиток видів образотворчого мистецтва, дизайн та інформаційні технології” [8, с. 11-12].

Варто наголосити на використанні кольору в дизайні “Робочого зошиту”. Звичайно, що для економії та зниження собівартості видання могло бути чорно-білим. Проте така економія до певної міри сумнівна, адже, по-перше, ми живемо не просто в кольоровому світі, а в світі повнокольорових глянцевого журналі, безкоштовних газет і односторонньої реклами; по-друге, більшість студентів коледжу за своїми психологічно-віковими характеристиками ще не переступили поріг зрілого юнацького віку, тому варто пам'ятати, що для них зовнішня привабливість має велике значення; по-третє, цим виданням можна не лише перевірити знання студентів з лінійної перспективи, а й наперед зробити ще один крок до виховання компетентних дизайнерів. А цей важливий процес триває довгі роки [12].

Після завершення курсу “Перспектива і тіні” з 54 годин, з яких навчальною програмою передбачено на аудиторні заняття лише 28, серед студентів було проведено анонімне анкетування, в якому прийняло участь майже 70 осіб із різних груп. “Розуміючи мотиви, які спонукають людину до активності, можна цілеспрямовано впливати на її поведінку і діяльність. Аналіз і актуалізація мотивів мають важливе значення для керівництва діяльністю” [2].

Серед питань, що стосувалися “Робочого зошита”, були такі:

Запитання	Варіанти відповідей (можна було обирати декілька відповідей)	Відповіді	Показник
“Робочий зошит” був для Вас:			
	Цікавим	13	18,8 %

Запитання	Варіанти відповідей (можна було обирати декілька відповідей)	Відпові- дей	Показник
	Корисним	32	46,5 %
	Нудним	1	1,4 %
	Зайвим	10	14,5 %
	Дорогим	11	16 %
	Трохи незрозумілим	1	1,4 %
	Не було	1	1,4 %
Який тип завдань є найскладнішим?			
	Знайти помилку	24	32 %
	Дати визначення	7	9,5 %
	Добудувати новий об'єкт	22	29,7 %
	Знайти точки сходу	16	21,6 %
	Тест	5	6,8 %
Який тип завдань є найцікавішим?			
	Знайти помилку	6	8,8 %
	Дати визначення	5	7,2 %
	Добудувати новий об'єкт	29	42 %
	Знайти точки сходу	17	24,6 %
	Тест	12	17,4 %
При виданні оновлено- го “робочого зошита” варто додати завдань:			
	Знайти помилку	7	10,1 %
	Дати визначення	1	1,4 %
	Добудувати новий об'єкт	16	23,2 %
	Знайти точки сходу	14	20,3 %
	Тест	6	8,8 %
	Не варто додавати	25	36,2 %

Запитання	Варіанти відповідей (можна було обирати декілька відповідей)	Відпові- дей	Показник
Оцінити за 5-бальною шкалою дизайн “Робочого зошиту”			
	Формат		4,8
	Якість паперу		4,7
	Зручність місця для підпису		4,7
	Практичність шрифту		4,6
Більше натхнення у студентів до роботи в “Робочому зошиті”			
	З чорно-білим друком	5	7,2 %
	З повнокольоровим друком	31	45 %
	Не має значення	33	47,8 %
Чи варто поєднувати в одну книжку підручник з теорією і робочий зошит з практичними завданнями			
	Так, адже можна буде списувати	39	57,4 %
	Ні, адже підручником можна користуватись окремо	29	42,6 %
Знання і вміння здобуті під час вивчення предмету “Перспектива і тіні” будуть для Вас			
	Потрібними в проф. діяльності	38	52 %
	Потрібними в подальшому навчанні	30	41,2 %

Запитання	Варіанти відповідей (можна було обирати декілька відповідей)	Відповіді	Показник
	Черговим жахом, який потрібно швидше забути	3	4 %
	Так і не встиг прийти на пари	2	2,8 %

Особливу увагу варто звернути на запитання щодо залежності натхнення до роботи від кольору видання. Лише п'ятеро з опитаних вибрали чорно-білий варіант. А ті студенти, які вибрали відповідь “не має значення” і, фактично, начебто не вибрали повнокольоровий варіант друку, насправді не обрали чорно-білий! Ці відповіді ще раз підтверджують думку про важливість повнокольорового друку навіть для такого “одноразового” видання, як робочий зошит, і для таких начебто дорослих студентів.

Також варто звернути увагу на фактичну подібність відповідей на запитання стосовно найскладнішого та найцікавішого завдання. Ці відповіді демонструють бажання вчитися через подолання труднощів. Високий відсоток таких відповідей є показником високої мотивації в групі опитаних.

“Термін мотивації використовується у сучасній психології у двоякому диспозиційному і ситуаційному розумінні: як визначення системи факторів, детермінуючих поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення) і як характеристика процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні” [11].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Використання під час навчання робочого зошиту з дисципліни “Перспектива і тіні” дало змогу запропонувати студентам більшу кількість завдань на самостійне опрацювання. Це вимагало від автора та дизайнера видання поглибленої роботи над стильною цілісно-витриманою візуальною подачею матеріалу та урахування гігієнічних вимог до оформлення навчальних книг. Високі оцінки якості графічного дизайну видання зумовили зацікавленість студентів навчальним предметом, що зафіксовано за результатами опитування. Незважаючи на деяке збільшення домашніх завдань (порівняно з попередніми роками, коли накопичувалися матеріали для завдань і зміст зошиту тільки розроблявся), відсоток студентів, які приходили на заняття з невиконаним домашнім завданням, помітно зменшився. Зважаючи на цей факт, можемо зробити висновок про вплив дизайну робочого зошита на підвищення мотивації студентів. І серед використаних

засобів особливо важливими були: використання кольору, великої кількості ілюстрованих завдань, сучасність та практичність шрифтів. Усе це сприяло більш швидкому розумінню студентами поставлених задач, тому заохочувало до розв'язків наступних чи додаткових завдань.

Серед недоліків варто зазначити одноваріантність завдань до кожної теми, що полегшує такий популярний серед студентів спосіб виконання завдань, як списування. Для запобігання цьому варто додати до вже наявного як мінімум ще один – другий – варіант завдань.

Досвід впровадження робочого зошита засвідчив, що частину завдань, а саме – тестові та завдання на формулювання визначень, можна подати в інтерактивному форматі, що потребує додаткового дослідження напрацювань колег і науковців у цьому напрямі. Звільнене в зошиті місце від винесення частини питань заповнити новоствореними аналогічними завданнями для другого варіанта. “Особливістю сучасної освіти є ідеологія самовизначення особистості на засадах гуманізації, створення умов для саморозвитку і самонавчання. Одним з чинників, що впливають на становлення особистості, є мистецтво, яке втілює в собі надзвичайно великі можливості щодо виховання людини, сприяє естетичному вихованню особистості та створенню власного духовного світу, у тому числі формуванню творчої індивідуальності” [9, с. 8].

Література

1. Боровик О. В. Психологічні аспекти формування національної свідомості у молоді зрілого юнацького віку / О. В. Боровик // Професійна освіта науково-методичний вісник. – 2010. – № 1–2 (34–35). – С. 211–216
2. Глазунова А. В. Вплив різних форм педагогічного спілкування викладача на формування мотивації у студентів до навчання [Електронний ресурс] / А. В. Глазунова // Актуальні питання сучасної педагогіки (м. Ужгород, 11–12 грудня 2015 р.). – Херсон : Видавничий дім “Гельветика”, 2015. – Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/13dec2015/15.pdf>
3. Засекіна Т. М. Роль і значення експерименту в процесі підручникотворення / Т. М. Засекіна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка. – 2013. – Вип. 13. – С. 95–103.
4. Луговий В. І. Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Педагогічна і психологічна науки в Україні / НАПН України. – К., 2012. – Т. 1: Загальна педагогіка та філософія освіти. – С. 23–38. – Бібліогр. : 29 назв. – (До 20-річчя НАПН України).
5. Ляо Цайчжи. Роль и место современного учебника в организации самостоятельной работы студентов в Университетах КНР / Цайчжи Ляо //

- Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка. – 2015. – Вип. 15. – Ч. 1 – С. 327–334.
6. Мала Т. В. Реалізація моделі трансформації навчальної діяльності студента в професійну діяльність фахівця в процесі підготовки майбутніх дизайнерів книги у ВНЗ [Електронний ресурс] / Т. В. Мала // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура. – 2011. – № 5. – С. 22–24. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/had_2011_5_9
 7. Нечволод Л. І. Робочий зошит з друкованою основою як засіб індивідуалізації / Л. І. Нечволод // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 18. – Ч. 1. – С. 118–122.
 8. Таран О. Б. “Радість можна найти лише у творчості ...” // Ми працюємо, що в творчість перейшла / Л. П. Хмелевська, О. Б. Таран. – К. : АграрМедиаГруп, 2016. – 48 с.
 9. Хмелевська Л. П. Ми працюємо, що в творчість перейшла // Ми працюємо, що в творчість перейшла / Л. П. Хмелевська, О. Б. Таран. – К. : АграрМедиаГруп, 2016. – 48 с.
 10. Шевченко В. Е. Художньо-технічне оформлення видань різних видів [Електронний ресурс] / В. Е. Шевченко // Електронна бібліотека інституту журналістики. – 2007. – Режим доступу: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1815>
 11. Шищенко В. О. Особливості навчальної мотивації студентів [Електронний ресурс] / В. О. Шищенко // “Наукова інтернет-конференція”. – Режим доступу: <http://intkonf.org/shishenko-vo-osoblivosti-navchalnoyi-motivatsiyi-studentiv/>
 12. Шкарупа Г. М. Досвід конструювання робочого зошиту з дисципліни “Перспектива і тіні” для студентів коледжу КНУТД (Спеціальності “Графічний дизайн” та “Художнє фотографування”) / Г. М. Шкарупа // Молодий вчений. – 2016. – № 5. – С. 406–410.

References

1. Borovyk O. V. Psykholohichni aspekty formuvannja nacionalnoji svidomosti u molodi zrilogho junackogho viku / O. V. Borovyk // Profesijna osvita naukovo-metodychnyj visnyk. – 2010. – N 1–2 (34–35). – S. 211–216.
2. Ghlazunova A. V. Vplyv riznykh form pedaghoghichnogho spilkuvannja vykladacha na formuvannja motyvaciiji u studentiv do navchannja. [Elektronnyj resurs] / A. V. Ghlazunova // “Aktualni pytannja suchasnoji pedaghoghiky” (m. Uzhghorod, 11–12 ghrudnja 2015 r.). – Kherson : Vydavnychij dim “Gheljvetyka”, 2015. – Rezhym dostupu: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/13dec2015/15.pdf>
3. Zasjejina T. M. Rolj i znachennja eksperymentu v procesi pidruchnykotvorennja/T.M.Zasjejina//Problemysuchasnoghopidruchnyka: zb. nauk. pr. – K. : Pedaghoghichna dumka. – 2013. – Vyp. 13. – S. 95–103
4. Lughovij V. I. Kljuchovi ponjattja suchasnoji pedaghoghiky: navchalnyj rezuljtat, kompetentnistj, kvalifikacija / V. I. Lughovij, O. M. Sljusarenko, Zh. V. Talanova // Pedaghoghichna i psykholohichna nauky v Ukraini /

- NAPN Ukrainy. – K., 2012. – T. 1 : Zagalna pedagogika ta filosofija osvity. – S. 23–38.
5. Ljao Cajchzhi. Rol' i mesto sovremennogo uchebnika v organizacii samostojatel'noj raboty studentov v Universitetah KNR // Problemy suchasnogo pidruchnyka : zb. nauk. pr. – K. : Pedagogichna dumka. – 2015. – Vyp. 15. – Ch. 1. – S. 327–334.
 6. Mala T. V. Realizacija modeli transformaciji navchalnoji dijalnosti studenta v profesijnu dijalnistj fakhivcja v procesi pidgotovky majbutnikh dyzajneriv knyghy u VNZ [Elektronnyj resurs] / T. V. Mala // Visnyk Kharkivskoj derzhavnoj akademiji dyzajnu i mystectv. Mystectvoznavstvo. Arkhytektura. – 2011. – N 5. – S. 22–24. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/had_2011_5_9
 7. Nechvolod L. I. Robochyj zoshyt z drukovanoju osnovuju jak zasib indyvidualizaciji / L. I. Nechvolod // Pedagogika ta psykologhija : zb. nauk. pr. – Kharkiv : KhDPU, 2001. – Vyp. 18. – Ch. 1. – S. 118–122.
 8. Taran O. B. “Radistj mozna najty lyshe u tvorchosti ...” // My pracju ljubymo, shho v tvorchistj perejshla / L. P. Khmelevs'jka, O. B. Taran. – K. : AghrarMedyaGhrup, 2016. – 48 s.
 9. Khmelevs'jka L. P. My pracju ljubymo, shho v tvorchistj perejshla // My pracju ljubymo, shho v tvorchistj perejshla / L. P. Khmelevs'jka, O. B. Taran. – K. : AghrarMedyaGhrup, 2016. – 48 s.
 10. Shevchenko V. E. Khudozhno-tekhnichne oformlennja vydanj riznykh vydiv [Elektronnyj resurs] / V. E. Shevchenko // Elektronna biblioteka instytutu zhurnalistyky. – 2007. – Rezhym dostupu: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1815>
 11. Shyshenko V. O. Osoblyvosti navchalnoji motyvaciji studentiv [Elektronnyj resurs] / Shyshenko Valentyna Oleksijivna // “Naukova internet-konferencija”. – Rezhym dostupu: <http://intkonf.org/shishenko-vo-osoblivosti-navchalnoyi-motivatsiyi-studentiv/>
 12. Shkarupa Gh. M. Dosvid konstruivannja robochogho zoshytu z dyscypliny “Perspektyva i tyni” dla studentiv koledzhu KNUTD (Specialnosti “Ghrafichnyj dyzajn” ta “Khudozhnje fotoghrafuvannja”) / Gh. M. Shkarupa // Molodyj vchenyj. – 2016. – N 5. – S. 406–410.

Шкарупа А. Н.

ДИЗАЙН УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ

(из опыта конструирования рабочей тетради по предмету “Перспектива и тени” для студентов колледжа КНУТД)

Рабочие тетради с печатной основой широко используются в преподавании различных предметов и ориентированы на учащихся разных возрастов. В высшей школе рабочие тетради экономят время и помогают разнообразить самостоятельную работу студентов. Ориентированность на студента, его компетентность и будущую профессиональную пригодность

ставит перед преподавателями, авторами учебных изданий и графическими дизайнерами (или художниками-иллюстраторами) дополнительные задачи в работе с мотивациями. Сам вид печатного издания, визуальная культура, с которой подается студенту учебный и иллюстративный материал, может выступать фактором повышения мотивации. Особенно, когда речь идет о воспитании профессиональной культуры графических дизайнеров и фото-художников в колледже КНУТД.

Ключевые слова: рабочая тетрадь; дизайн учебного издания; повышение мотивации студентов.

Shkarupa G.

DESIGN OF EDUCATIONAL WORKBOOK AS A FACTOR, THAT INCREASES MOTIVATION OF STUDENTS

(experience of designing workbook on the subject
of “perspective and shadows” for college students KNUTD)

The efficiency of the educational process depends on the quality of knowledge of each individual student. Focus of current trends on education for student, his competence and suitability as a professional in future, requires teachers to pay more attention to their work. Printed workbooks are used in teaching various subjects and focus on students of different age. In high school using workbooks saves time and helps diversify independent work. The appearance of the printed edition, visual culture, with which educational and illustrative material is shown to students may be a factor in increasing of motivation. Especially when it comes to the education of professional culture of graphic designers. Kiev National University College of Technology and Design is a unit of the university and has many of its training programs for professional courses, which are characterized by integrated courses. Discipline “Perspective and Shadow” is one of them. Creating an image of printed workbook on the subject, its content design and making tasks for him pursued several objectives. Increasing of motivation and encouragement to study such a difficult but useful – for the future of Photographers and graphic designers – laws of building perspective image, was one of the aims. The peculiarity of this work was in paying attention to the age and psychological characteristics of students who have not passed the limit of mature youth. This article analyzes the annual educational use workbooks on the subject “The perspective and shadows” and work with students opinion about the course.

Key words: workbook; design of educational workbook; increasing of motivation of students.

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЗАВДАНЬ

Т. О. Яценко,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України*

У статті акцентується на проблемі забезпечення якості змісту сучасної шкільної літературної освіти. Підручник української літератури розглядається як методична система досягнення цілей сучасної парадигми навчання. Розкривається дидактико-методичний аспект підручника української літератури в контексті концептуальних ідей особистісно орієнтованого, компетентнісного навчання, культурологічного та гендерного підходів. Доводиться, що врахування якісно нових підходів у шкільній освіті сприятиме цілеспрямованому формуванню компетентного учня-читача та підвищенню ефективності навчання української літератури в школі загалом.

Ключові слова: українська література; підручник; навчальний матеріал; художній твір; особистісно орієнтоване навчання; компетентнісне навчання; читацька компетентність; культурологічний підхід; гендерний підхід.

Постановка проблеми. Модернізація національної шкільної літературної освіти характеризується процесами її стандартизації, реалізацією ідей особистісно орієнтованого та компетентнісного навчання, оптимізацією методів, прийомів і форм організації навчальної діяльності на уроці української літератури.

Одним із важливих чинників реформування шкільної літературної освіти є оновлення її змісту, створення якісного навчального забезпечення з обов'язковим урахуванням наукових засад вікової психології, педагогіки, новітніх досягнень літературознавства та предметної методики викладання. Тому актуальність та важливість окресленої проблеми обумовлюють вибір теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дає можливість простежити розвиток підручникотворення в історичному й теоретико-методичному аспектах. Так, теорію шкільного підручника, його роль у навчальному процесі та дидактичні можливості розробляли сучасні вчені Н. Бібік, Н. Буринська, М. Бурда, І. Гудзик, Н. Матяш, О. Савченко, О. Пометун, О. Хорошківська, Г. Шелехова та інші. Окремі аспекти розвитку шкільної навчальної літератури розглядалися в історико-пе-

дагогічних та історико-методичних працях Л. Березівської, Л. Базиль, Н. Волошиної, О. Мазуркевича, В. Оліфіренка, О. Семеног, у яких висвітлено етапи становлення підручника української літератури та його теоретичні основи від доби Київської Русі й до початку ХХІ століття.

Важливим здобутком у розвитку теорії та історії підручника української літератури є напрацювання О. Бандури. У контексті сучасних освітніх завдань актуальним й нині є її переконання, що підручник “має бути не тільки джерелом знань, а й робочою книгою, яка вчить школярів самостійно осмислювати і міцно запам’ятовувати навчальний матеріал і здобувати нові відомості самостійно, мобілізує і спрямовує їхні розумові зусилля у потрібне русло” [1, с. 12].

Питання використання підручника літератури як активного засобу навчання української літератури, що орієнтує вчителя на застосування раціональних прийомів організації пізнавальної діяльності учнів-читачів досліджував Є. Пасічник.

Джерельною базою для означеної в статті проблеми є ідеї організації та реалізації особистісно орієнтованої (А. Плигін, А. Фасоля) та компетентнісної шкільної освіти (Н. Бібік, І. Гудзик, Л. Курач, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Снегірьова та інші).

Проблемі створення якісних підручників української літератури в умовах модернізації шкільної освіти присвячені праці Н. Логвіненко, Р. Мовчан, Є. Пасічника, Г. Семенюка, О. Слоньовської, Б. Степанишина, В. Цимбалюка, А. Фасолі, В. Шуляра та інших. Переконалим видається твердження сучасних вчених-методистів, що “особистісно зорієнтований підручник з української літератури — навчальна книга або інший носій інформації, в яких зміст, його структурування, спосіб викладу навчального матеріалу, подані запитання і завдання, ілюстративні, інструктивні та інші допоміжні матеріали спрямовані на організацію навчальної діяльності, метою якої є формування особистісних функцій учня, його суб’єктності як читача, вироблення читацьких якостей і вмінь” [5].

Формулювання цілей статті (постановка завдання) — представити підручник української літератури як методичну систему досягнення цілей особистісно орієнтованої та компетентнісної парадигми шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна шкільна літературна освіта передбачає утвердження особистісно та компетентнісно зорієнтованої моделі навчання, реалізацію діяльнісного підходу в процесі його організації, що сприятиме формуванню ключових та читацької як предметної компетентностей учнів. На досягнення означених цілей,

як у змістовому, так і методичному аспектах, орієнтовані підручники української літератури для основної школи, що за результатами конкурсного відбору 2016 року рекомендовані МОН України для використання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Якісною навчальною книгою, що відповідає сучасним освітнім завданням, є підручник “Українська література” для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів за авторством О. В. Слоньовської. Навчальний матеріал підручника подано з дотриманням дидактичних принципів системності та доступності навчання, врахуванням вікових психологічних характеристик учнів, що забезпечує формування ґрунтовних предметних знань. Його структуру розроблено в контексті ідей особистісно орієнтованого та компетентнісного навчання. Так, у рубриках “Діалог із текстом”, “Діалоги текстів” та “Мистецькі діалоги” кваліфіковано підібрано різнорівневі запитання і завдання для виявлення рівня сформованості читацької компетентності школярів цієї вікової групи.

У передмові авторка спрямовує учнів-читачів на своєрідний особистісний діалог із текстом художнього твору: “Процес читання подібний до процесу спілкування: це своєрідний діалог між вами і текстом”⁴. Особистісно орієнтоване звертання до восьмикласників: “Ви кмітливі, налаштовані на перемоги і звершення молоді українці третього тисячоліття” додає їм упевненості у власних силах, налаштовує на позитивний результат у навчанні.

У розроблених запитаннях і завданнях помітною є апеляція до читацького досвіду учнів та врахування їхніх естетичних смаків й уподобань: “Випишіть по два-три слухові, зорові й тактильні словесні образи з ваших улюблених віршів українських поетів”.

Достатня кількість запитань і завдань орієнтовані на визначення особистісного ставлення учнів до твору, що спонукає їх на глибоке осмислення художнього тексту. Авторкою передбачено можливість вибору варіанту відповіді на запитання, відповідно до власних суб’єктивних поглядів восьмикласників на певну проблему та їхнього життєвого досвіду: “Думки кого з численних дослідників творчості Марусі Чурай вас особливо вразили й чому?”; “Яка з поданих вище думок для вас особисто цікава, чим і чому саме?”; “Чи доводилося вам особисто відвідувати могилу Т. Шевченка в Каневі? Якщо так, то яке ваше враження від цього священного місця?”.

Компетентнісна спрямованість навчального матеріалу підручника, що прослідковується як у змісті художньо-публіцистичних нари-

⁴ Тут і надалі покликаємося на джерело: Слоньовська О. В. Українська література : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закладів. — Київ : Літера, 2016. — 350 с.

сів, так і в методичному апараті, передбачає організацію навчальної діяльності на уроці, що спрямована на формування в учнів емоційно-ціннісної, літературознавчої, загальнокультурної, компаративної компетенцій як складників предметної читацької компетентності. Зокрема, послідовному її розвитку сприяють змістовні художньо-публіцистичні оповіді, в яких із помірним використанням уривків із історичних, епістолярних, мемуарних та літературно-критичних джерел об'єктивно і правдиво висвітлено життєвий і творчий шлях письменників, що створює ефективні передумови для формування в уяві учнів образу письменника як цікавої та талановитої особистості.

Формуванню в учнів емоційно-ціннісної компетенції допомагає навчальний матеріал гуманістичного змісту, система запитань і завдань на виявлення розуміння ними духовно-моральних ідеалів, світоглядних категорій, відображених у творах, а також уміння визначати і обґрунтовувати власне ставлення до прочитаного: “Як ви вважаєте страшний Марусин вчинок можна виправдати чи ні? Аргументуйте свою відповідь”, “Чи справедливо звинувачувала Соломія Івана, спонукаючи його допомогти їй рятувати Остапа? Як ви розцінюєте таку поведінку героїні” тощо.

Літературно-критичний матеріал, представлений у художньо-публіцистичних нарисах, статтях теоретико-літературного змісту та “Літературознавчому словничку” забезпечують розвиток літературознавчої компетенції учнів.

Інформаційне наповнення та система запитань і завдань рубрик “Діалоги текстів” та “Мистецькі діалоги” спрямовані на формування загальнокультурної та компаративної компетенцій школярів, усвідомлення ними художньої літератури як важливого складника світового мистецтва. Культурологічний підхід у процесі вивчення української літератури переконливо реалізовано у художньо-публіцистичних нарисах, методичному апараті та ілюстративному матеріалі підручника. Так, на проведення мистецьких паралелей орієнтують учнів завдання, в яких акцентується на творах живопису. Наприклад, “Прочитайте вірш Т. Шевченка “Садок вишневий коло хати” (З циклу “В казематі”) й порівняйте його з ілюстрацією до цієї поезії сучасного українського художника Івана Марчука (нар. 1936 р.), який своїм картинам переважно назви не дає. Що спільного, а в чому суттєва різниця між змістом словесного й малярського малюнка?”. Звернення учнів до творів фотомистецтва зумовлюють такі завдання та запитання: “Розгляньте світлину, на якій зображено яблуневий цвіт. Чим саме цвітіння яблуні прекрасне? Чи може картина російського художника Олександра Мохова бути ілюстрацією до поезії Лесі Українки?”.

Формуванню загальнокультурної компетенції школярів сприяють запитання і завдання, що, наприклад, передбачають роботу з використанням світлин із балету “Лускунчик” П. Чайковського на сцені Київського театру опери і балету імені Т. Шевченка: “Чи подобається вам балет як вид мистецтва? Чому? Поясніть, що таке лібрето” та щодо встановлення міжпредметних зв’язків: “Пригадайте зі шкільного курсу зарубіжної літератури, чи поети інших націй також піднімали у своїх творах проблему служіння митця народові. Якщо так, наведіть приклади. Якщо ні, висловіть своє припущення чому”.

У контексті сучасних освітніх завдань цілком закономірним є врахування у підручнику ідей гендерного підходу в шкільній освіті, оскільки навчальна книга розрахована на учнів підліткового віку, який психологами характеризується як період розвитку, коли акцентується на статевої ролі ідентифікації особи, формуванні відповідних норм і моделей поведінки. Так, у підручнику О. Слоновської передбачено лінгвістичне наповнення в означеному аспекті, паритетність представлення осіб обох статей як авторів літературних творів, відсутність сегрегації й поляризації за ознакою статі героїв художнього твору, подано ілюстративний матеріал із дотриманням вимог гендерного підходу.

Ураховуючи повну відповідність підручника чинній навчальній програмі з української літератури для 8 класу, в ньому презентовано для текстуального вивчення творчість 18 митців, із них лише 5 — це твори представниць жіночої статі, зокрема пісні Марусі Чурай, вірш “Чадра Марусі Богуславки” Л. Костенко (позапрограмовий твір, додатково введений авторкою підручника), поезія Лесі Українки та Галини Кирпи, повість “Шпага Славка Беркути” Ніни Бічуї. Таке наповнення навчальної програми вказує на прояв андроцентризму та пролонгацію стереотипу про те, що художня творчість — це прерогатива чоловіків. Натомість авторка підручника, демонструючи кореляцію з навчальною програмою, намагається дотримуватися гендерної симетрії в його змісті та структурі.

Урахування гендерного підходу в навчальній книзі проявляється в її різних структурних елементах, зокрема на лінгвістичному рівні використано гендернонейтральну форму дієслова II особи множини: “ви перевірите”, “розгляньте репродукцію”, “ви довідалися”, “ви знаєте” тощо, у зверненні до учнів (“... ми пропонуємо вам попрацювати в парі з однокласником чи однокласницею...”, у викладі художньо-публіцистичних нарисів про життєвий і творчий шлях митців (“Усе життя Леся Українка була великою патріоткою рідного краю”, “Галина Кирпа — співавторка шкільних читанок ...”),

у методичному апараті (“Яка життєва позиція авторки твору “Шпага Славка Беркути” вас зацікавила?”).

Характеристики персонажів творів переконливо вказують на відсутність проявів андроцентризму та нехтування авторкою укоріненими гендерними стереотипами. Так, в учнівській уяві образи Марусі Чурай та Марусі Богуславки – це образи самодостатніх українських жінок-патріоток.

Ілюстративні матеріали підручника також засвідчують врахування гендерного компоненту змісту шкільної літературної освіти. Авторка використовує репродукції картин художників, які талановито створювали жіночі образи. Підтвердженням того є роботи О. Штанка “Маруся Чурай” (2000), Ф. Гуменюка “Маруся Богуславка” (1997), В. Тропініна “Дівчина з Поділля” (1800-ті роки), В. Зарецького “Леся Українка у гурті “Плеяда” (1961), О. Ворони “В саду, який цвіте” (2005), Чарльза Барбера “Молитва перед сніданком” (1894).

Таким чином, у підручнику наявною є гендерна збалансованість навчального матеріалу, що, безперечно, впливає на формування гендерної культури, егалітарної свідомості підлітків і подолання гендерних стереотипів у поглядах на ролі чоловіка і жінки в родині, професійній діяльності та суспільстві.

Отже, чинні підручники української літератури для основної школи засвідчують відповідність сучасній освітній парадигмі, зокрема щодо підвищення теоретичного рівня навчального матеріалу, посилення його інформативності та розвивальної спрямованості, методично обґрунтованої реалізації ідей особистісно орієнтованого та компетентнісного навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розроблення змісту навчання української літератури в основній школі з урахуванням особистісно орієнтованого, компетентнісного та комунікативно-діяльнісного підходів до навчального процесу сприятиме суттєвому підвищенню його ефективності та відповідатиме сучасним соціальним запитам, зокрема формуванню в учнів цілісного уявлення про художню літературу як важливого складника світового мистецтва, вдосконаленню вмінь аналізувати художні твори, підвищенню рівня самостійної творчої діяльності, розвитку художньо-образного мислення, літературно-творчих здібностей та естетичних смаків, формуванню гуманістичного світогляду, високоморальних цінностей і гендерної культури.

Література

1. Бандура О. М. Шкільний підручник з української літератури / О. М. Бандура. – Київ : Пед. думка, 2001. – 76 с.
2. Оліфіренко В. В. Підручник з української літератури: історія і теорія. / В. В. Оліфіренко. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2003. – 324 с.
3. Пометун О. І. Проектування шкільних підручників: вимоги і проблеми / О. І. Пометун, Н. М. Гупан // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / НАПН України ; Ін-т педагогіки. – Київ : Пед. думка, 2014. – Вип. 14. – С. 564-573.
4. Слоньовська О. В. Українська література : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закладів / О. В. Слоньовська. – Київ : Літера, 2016. – 350 с.
5. Фасоля А. М. Підручник української літератури в системі особистісно зорієнтованого навчання / Анатолій Фасоля [Електронний ресурс]. – Режим доступу : ozonlit.org. – Назва з екрану.

References

1. Bandura O. M. Shkilniy pidruchnik z ukrayinskoyi literatury / O. M. Bandura. – Kyiv : Ped. dumka, 2001. – 76 s.
2. Olifirenko V. V. Pidruchnyk z ukrayinskoyi literatury: istoriya i teoriya. / V. V. Olifirenko. – Donetsk : Shidniy vidavnicхий dim, 2003. – 324 s.
3. Pometun O. I. Proektuvannya shkilnih pidruchnikov: vymogy i problemy / O. I. Pometun, N. M. Gupan // Problemy suchasnogo pidruchnika : zb. nauk. pr. / NAPN Ukrayiny; In-t pedagogiky. – Kyiv : Ped. dumka, 2014. – Vip. 14. – S. 564-573.
4. Slonovska O. V. Ukrayinska literatura : pidruch. dlya 8 kl. zagalnosvit. navch. zakladiv / O. V. Slonovska. – Kyiv : Litera, 2016. – 350 s.
5. Fasolya A. M. Pidruchnik ukrayinskoyi literatury v systemi osobistisno zoriyentovanogo navchannia / Anatoliy Fasolya [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : ozonlit.org. – Nazva z ekranu.

Яценко Т. А.

УЧЕБНИК УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В статье акцентируется на проблеме обеспечения качества содержания современного школьного литературного образования. Учебник украинской литературы рассматривается как методическая система достижения целей современной парадигмы обучения. Раскрывается дидактико-методический аспект учебника украинской литературы в контексте концептуальных идей личностно ориентированного, компетентностного обучения, культурологического и гендерного подходов. Представленная в учебнике система вопросов и заданий предусматривает заметную апелляцию к читательскому опыту учеников и их эстетических вкусов, а также направляет на определение личностного отношения учеников к произведению, которое побуждает их на глубокое осмысление художественного текста. Компетентностная направленность учебного материала учебника просматривается как в содержании

художественно-публицистических очерков, так и в методическом аппарате, предусматривает организацию учебной деятельности на уроке украинской литературы, которая ориентирована на формирование в учеников эмоционально-ценностной, литературоведческой, общекультурной, компаративной компетенций как составляющих предметной читательской компетентности. Аргументировано, что ориентирование на качественно новые подходы в школьном образовании способствует целенаправленному формированию компетентного ученика-читателя и повышению эффективности обучения украинской литературы в школе в целом.

Ключевые слова: украинская литература; учебник; учебный материал; художественное произведение; личностно ориентированное обучение; компетентностное обучение; читательская компетентность; культурологический подход; гендерный подход.

Yatsenko T.

UKRAINIAN LITERATURE TEXTBOOK IN THE CONTEXT OF CURRENT EDUCATIONAL PROBLEMS

One of the important factors of school literary education reform is updating its content, creating high-quality educational software with the obligatory account of scientific principles of developmental psychology, pedagogy, the latest achievements in literary study and teaching methods. Therefore, the relevance and importance of the outlined problem determine the choice of the topic for the publication. The sources of the problem defined in the article are Ukrainian scientists' researches in the sphere of creating new textbooks, including Ukrainian literature textbook and the ideas of organization and realization of personality oriented and competency school education. The Ukrainian literature textbook which is analyzing in the article is considered as a methodical system for achieving the objectives of the modern paradigm of education. The didactic and methodological aspects of the Ukrainian literature textbook are expanding in the context of conceptual ideas of personally oriented, competency training, cultural and gender approaches. The system of questions and tasks presented in the textbook implies a significant appeal to the students' reading experience, takes into account their aesthetic tastes and preferences and makes the determination to the personal students' attitude to the literary work, prompting them to a deep understanding of the literary text. The competence orientation of the textbook training material that is evident both in the content of journalistic essays, as well as in the teaching technique, involves the organization of learning activities in the Ukrainian literature classroom focused on the development of students' emotional, literary, general cultural, comparative competencies as components of the subject readers competence. It is proved that the consideration of new approaches in the school literary education will promote purposeful formation of a competent student-reader and improving the effectiveness of teaching Ukrainian literature at school in general.

Key words: Ukrainian literature; textbooks; educational materials; art; student-centered learning; competence training; the reading competence; cultural approach; gender approach.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Збірник наукових праць

Випуск 17

Верстка *Ю. П. МIRONCHUK*
Обкладинка *Ю. П. МIRONCHUK*

Підписано до друку 18.11.2016 р. Формат 60*90 1/16
Гарнітура Ньютон. Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 32,085. Наклад 300 прим.

Видавництво “Педагогічна думка”
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2
Тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.